

Livia Crespi
Caroline de Moraes
Carina Malonn
Melina Chassot Benincasa Meirelles
Samantha Dias de Lima
(Orgs.)

PERCURSOS INVESTIGATIVOS EM EDUCAÇÃO

no contexto da formação inicial
na Licenciatura em Pedagogia

 **Pedro & João**
editores


**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul

Percursos investigativos em Educação no contexto da formação inicial na Licenciatura em Pedagogia



Título	Conselho Editorial do IFRS
<i>Percurso investigativo em Educação no contexto da formação inicial na Licenciatura em Pedagogia</i>	Aline Terra Silveira Núbia Marta Laux Sílvia de Castro Bertagnolli Greice da Silva Lorenzetti Andreis Minéia Frezza
Organizadoras	Daniela Nicoletti Fávero
<i>Livia Crespi</i>	Maria Cristina Caminha de Castilhos
<i>Caroline de Moraes</i>	França
<i>Carina Malonn</i>	Deloize Lorenzet
<i>Melina Chassot Benincasa</i>	Erik Schuler
<i>Meirelles</i>	Iury de Almeida Accordi
<i>Samantha Dias de Lima</i>	Marcus André Kurtz Almança
	Juliana Marcia Rogalski
	Cintia Mussi Alvim Stocchero
	Paulo Roberto Janissek
	Carine Bueira Loureiro
	Rafael Alfonso Brinkhues
	Daiane Romanzini
	Denise Mallmann Vallerius
	João Vitor Gobis Verges
	Marcio Luis Vieira
	Roberta Schmatz
	Marcelo Vianna
	Gustavo Simões Teixeira
	Edison Silva Lima

1ª edição
2025

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.

**Livia Crespi
Caroline de Moraes
Carina Malonn
Melina Chassot Benincasa Meirelles
Samantha Dias de Lima
(Organizadoras)**

**Percursos investigativos em Educação
no contexto da formação inicial na
Licenciatura em Pedagogia**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Livia Crespi; Caroline de Moraes; Carina Malonn; Melina Chassot Benincasa Meirelles; Samantha Dias de Lima [Orgs.]

Percursos investigativos em Educação no contexto da formação inicial na Licenciatura em Pedagogia. São Carlos: Pedro & João Editores e Bento Gonçalves: IFRS, 2025. 377p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5950-138-0 [Digital – IFRS]

978-65-265-2396-4 [Impresso]

978-65-265-2397-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526523971

1. Formação docente. 2. Infâncias. 3. Educação Básica. 4. Escola. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933 e Hélio Márcio Pajeú – CRB 8/8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul - PROPPi
Rua General Osório, 348 – Bairro Centro –
Bento Gonçalves/RS CEP: 95700-086
2025

Introdução

Caroline de Moraes

Carina Malonn

Livia Crespi

Melina Chassot Benincasa Meirelles

Samantha Dias de Lima

A obra “Percurso investigativo em Educação no contexto da formação inicial na Licenciatura em Pedagogia” se propõe a dialogar acerca das temáticas emergentes no contexto da Educação, permeadas pelas inquietações dos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Os estudos direcionados ao campo da Educação são plurais e atendem diferentes faces da constituição escolar, por isso, o planejamento desta obra ressalta e traz para discussão diferentes situações reconhecidas pelas vivências ou pelas inquietações surgidas no período da formação docente.

A demanda de uma obra com tal viés, está em consonância com a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional¹ (PDI) de 2025. Neste documento, a missão do IFRS é descrita como,

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2025, p. 28).

¹ IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2025. Disponível em: https://ifrs.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-estrategico/https-ifrs-edu-br-wp-content-uploads-2020-07-pdi-2014_2018-pdf/. Acesso em: 16 abr. 2025.

Com base nos princípios norteadores da missão institucional, salienta-se que este produto bibliográfico apresenta quinze pesquisas que atendem ao contexto de formação da comunidade acadêmica. Desse modo, licenciandos e professores da Educação Básica, em destaque os atuantes nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, encontram, nos estudos aqui exibidos, reflexões acerca da prática docente. Por conseguinte, evidencia-se que estes estudos podem gerar impactos na formação complementar dos agentes do cenário educacional, permitindo revisitar os ensinamentos pedagógicos.

Esta obra apresenta textos que derivam de pesquisas apresentadas como Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Campus Farroupilha, no ano de 2023. A autoria conta com a colaboração dos professores orientadores e dos acadêmicos da primeira turma do curso. Organizada em 15 capítulos, a obra traz os estudos agrupados por temáticas que se aproximam e transversalizam entre diferentes aspectos da Educação. Do capítulo 1 ao capítulo 6, apresentam-se textos que versam sobre Educação Infantil, Infância e desenvolvimento e aprendizagem na Primeira Infância. Entre os capítulos 7 e 11, discutem-se questões relacionadas ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Os capítulos finais, de 12 a 15, relacionam-se com a atuação de pedagogos na Gestão Escolar, no Atendimento Educacional Especializado e no espaço hospitalar.

O primeiro capítulo tem o propósito de identificar as contribuições do método de ensino Montessori para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, reconhecendo o aprendizado das crianças a partir de uma organização adequada do ambiente e da preparação de materiais que possibilitem o desenvolvimento da autonomia. O segundo capítulo traz uma investigação situada no campo das práticas pedagógicas com bebês. O estudo apresenta os princípios da abordagem e da contribuição de Pikler nas práticas pedagógicas voltadas aos bebês e à docência na Educação Infantil. De modo associativo, o terceiro capítulo discute a educação na

primeira infância, momento em que é importante promover maior senso de independência, autoestima, concentração e motivação intrínseca nas crianças, enfatizando as contribuições do método Montessori para a prática pedagógica. Direcionado ao campo dos Estudos das Infâncias, o quarto capítulo estabelece uma aproximação com a Sociologia da Infância, tendo como recorte o Protagonismo Infantil. Esse estudo identifica que as infâncias passam a ser vistas por si só, e não mais como uma preparação para a fase adulta.

O quinto e sexto capítulos estão pautados pela temática do desenvolvimento da primeira infância, sendo que o quinto capítulo tem o objetivo de compreender quais as consequências da negligência ao longo dos três primeiros anos de vida da criança, afetando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, além de estar intrinsecamente ligado ao atraso de sua aprendizagem. De forma complementar, o sexto capítulo demonstra a diversidade do campo pedagógico ao discutir as influências da aquisição de uma segunda língua em relação ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na primeira infância.

O brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental está evidenciado no sétimo capítulo, que investiga a importância do brincar e das atividades lúdicas através do processo de aprendizagem no primeiro ano, observando aspectos referentes ao campo da alfabetização. Nesse contexto do Ensino Fundamental, o oitavo capítulo trata sobre a materialização de jogos dentro das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando ações desenvolvidas nas áreas da matemática, geografia, história e português. Os jogos digitais estão amparados na discussão desenvolvida no nono capítulo, salientando a utilização desses recursos no planejamento pedagógico em atividades voltadas para recreação ou de revisão de conteúdo. O décimo capítulo está situado no campo das Aprendizagens Visíveis, reconhecendo o impacto das abordagens,

metodologias ativas e rotinas de pensamento, quando aplicadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A evasão escolar é elemento central no décimo primeiro capítulo, voltando o estudo para a situação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa tem o intuito de identificar possíveis formas de enfrentamento do problema, com base nas políticas educacionais e suas implementações. O décimo segundo capítulo dirige-se ao tema da formação continuada de professores e da reunião pedagógica, destacando estratégias utilizadas nesse momento de formação docente. De forma similar, o décimo terceiro capítulo está pautado em evidenciar quais são as estratégias para a gestão e os processos inclusivos no âmbito escolar.

Os dois últimos capítulos que compõem este livro, versam sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a temática da pedagogia hospitalar, demonstrando a diversidade permeada pelo campo educacional. O penúltimo capítulo analisa as resoluções que tratam da educação especial como modalidade na rede investigada, compreendendo que o AEE é ofertado para crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades / superdotação e acontece no contraturno, de forma complementar ou suplementar. Por fim, o último capítulo associa a temática da pedagogia hospitalar e o papel do pedagogo, identificando que esse profissional tem as funções de acompanhar os processos de escolarização formal e as propostas voltadas para o lúdico e o brincar. Nesse sentido, a presença do pedagogo no ambiente hospitalar é fundamental para que as crianças tenham seus direitos efetivados, ressalta-se que a escuta pedagógica e a promoção da humanização também são funções do pedagogo.

Diante dos quinze capítulos que compõem esta obra, prima-se pela relevância do docente e das suas distintas atribuições no campo educacional, reconhecendo que a formação é contínua e plural. É importante destacar que essa construção é realizada a várias mãos, respeitando a diversidade temática dos autores e autoras que contribuíram com suas pesquisas. A leitura desta obra tem o

propósito de dialogar com as pessoas que se preocupam com a formação docente e com o fazer docente, por isso, fica o convite para a reflexão acerca das temáticas debatidas em cada capítulo.

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul pelo fomento recebido através de edital de auxílio à publicação de produtos bibliográficos, que possibilitou a edição desta obra. E por fim, convidamos a todos para embarcarem nesta leitura e compartilharem a dica com os seus colegas de formação e/ou de atuação. Boa leitura!

Sumário

Capítulo 1	15
Contribuições do Método Montessori para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil	
Djuli Picoli	
Melina Chassot Benincasa Meirelles	
Antonio Jeferson Barreto Xavier	
Capítulo 2	41
Práticas pedagógicas com bebês pela lente de Emmi Pikler	
Thais Pagliarini	
Samantha Dias de Lima	
Capítulo 3	59
O método montessori na Educação Infantil e suas contribuições	
Hellen Priscila Queiroz	
Melina Chassot Benincasa Meirelles	
Antonio Jeferson Barreto Xavier	
Capítulo 4	83
Protagonismo infantil na lente da sociologia da infância: um estudo no campo das infâncias	
Daniele Zamboni	
Samantha Dias de Lima	
Capítulo 5	105
As consequências da negligência no desenvolvimento da Primeira Infância	
Geciele Emília Walke	
Gisele Schwede	

Capítulo 6	131
Desenvolvimento cognitivo, social e emocional na aquisição do inglês como segunda língua na infância	
Ana Paula Bordignon Gisele Schwede	
Capítulo 7	157
Lúdico como potência para a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental	
Louise Leal Garcia Samantha Dias de Lima	
Capítulo 8	181
Jogos pedagógicos como recurso para aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Suélen Ongaratto Melina Chassot Benincasa Meirelles Antonio Jeferson Barreto Xavier	
Capítulo 9	201
Os jogos digitais nas práticas educativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Ana Júlia Schaparini Dillmann Melina Chassot Benincasa Meirelles Antonio Jeferson Barreto Xavier	
Capítulo 10	227
Aprendizagens visíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Paula Cristina Barbosa Alves Samantha Dias de Lima	
Capítulo 11	245
Evasão escolar na EJA brasileira: causas e enfrentamento	
Reni Foppa Osmar Lottermann	

Capítulo 12	263
Formação continuada de professores: o espaço da reunião pedagógica	
Joana Pazim	
Luciane Torezan Viegas	
Capítulo 13	287
Gestão e processos inclusivos na escola	
Ana Paula Vargas de Jesus Buyanoff Nunez	
Luciane Torezan Viegas	
Capítulo 14	317
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma rede municipal de ensino: formas de organização	
Miurel Tatiane Coelho Rodrigues	
Luciane Torezan Viegas	
Capítulo 15	343
Pedagogia hospitalar: o papel do pedagogo	
Luana Fernandes Machado Germann	
Luciane Torezan Viegas	
Sobre os autores e organizadores	373

Capítulo 1

Contribuições do Método Montessori para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil

Djuli Picoli

Melina Chassot Benincasa Meirelles

Antonio Jeferson Barreto Xavier

1. Notas introdutórias

O presente estudo tem como tema o método de ensino Montessori, e como objetivo: identificar quais as contribuições desse método de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Este tema já me acompanha há algum tempo, considerando o fato de que atuo em escola de Educação Infantil Montessori e vivencio na prática cotidiana com os bebês e as crianças pequenas o quanto lhes é oportunizado através desse processo de ensino, o desenvolvimento de uma maior autonomia, resultando em seres conscientes das consequências de suas escolhas.

Esse método leva o nome de sua criadora: Maria Montessori (1870-1952), educadora, médica e pedagoga italiana. Montessori foi a primeira mulher a formar-se em medicina na Escola de Medicina da Universidade de Roma. Em decorrência de seus estudos acerca do desenvolvimento infantil, foi convidada a dirigir uma escola em San Lorenzo, interior da Itália. Após observar as crianças da escola, Montessori passou a desenvolver materiais didáticos cujo objetivo era proporcionar curiosidade e suprir os desejos e anseios dessas crianças, instigando as potencialidades das mesmas, possibilitando que desenvolvam a atividade com autonomia, assim, consequentemente os transformando construtores de seu próprio conhecimento. Para que isso fosse possível, Montessori passou a

organizar ambientes adequados e profissionais preparados para contribuir no processo de desenvolvimento educativo das crianças, resultando no Método Montessori.

Nessa direção, o presente trabalho está organizado em cinco seções, sendo apresentado num primeiro momento de desenvolvimento do estudo o método de ensino Montessori, sua origem e a visão de Montessori com relação ao desenvolvimento da criança, além de abordar sobre a organização e estruturação legal da Educação Infantil. Na sequência, na seção da metodologia, são abordados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e os caminhos metodológicos para o alcance do objetivo do estudo. Já na seção de análise da pesquisa, o leitor encontrará o desenvolvimento de dois eixos analíticos envolvendo duas contribuições importantes do método Montessori para a etapa da Educação Infantil, sendo eles: a importância do ambiente preparado e do material adequado; e o papel do adulto no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Por fim, as considerações finais.

2. O método de ensino montessori e sua origem

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em 1870, em Chiaravalle, província de Ancona, no norte da Itália. Seus pais preocupavam-se muito com sua educação, para tanto mudaram-se para a cidade de Roma quando Montessori tinha três anos para que ela recebesse uma educação melhor. Seus pais queriam que ela se tornasse professora, considerando que era a única carreira aberta a mulheres na época. Mas Montessori estava determinada a estudar engenharia, frequentando algumas aulas em uma escola técnica para homens. Porém, ela acabou por interessar-se por biologia, seguindo os estudos para Medicina (Lillard, 2017).

Após sua formação, Montessori “entrou para a equipe da clínica psiquiátrica da universidade. Como parte de suas tarefas ali, visitava as crianças internadas nos hospícios gerais em Roma” (Lillard, 2017,

p. 1). Pode-se dizer que o primeiro interesse de Montessori na atenção aos cuidados infantis, foi no campo das crianças vulneráveis, ou seja, aquelas abandonadas em instituições como os hospícios, abrigos e asilos, interessando-se assim pelo campo da educação especial, dedicou-se a conhecer os estudos de Jean Itard¹ e Edouard Séguin². Montessori trabalhou na tradução dos estudos escritos desses estudiosos para o italiano, escrevendo-os à mão para melhor entendimento do que os autores queriam dizer. Além disso, em 1898, Montessori assumiu a direção da Escola Ortofrênica de Roma, fazendo-a retornar para a Universidade de Roma com o objetivo de estudar filosofia, psicologia e antropologia.

Em 1907 Montessori foi convidada a dirigir uma escola em uma área menos desenvolvida social-economicamente de San Lorenzo, Itália. A primeira Casa Escola Dei Bambini. A educação exercida na época, considerada tradicionalista, baseava-se no autoritarismo, não havendo direcionamento no processo de aprendizagem das crianças.

Em consonância, Montessori Júnior (1976, p. 46) relembra que na época “tudo que se oferecia às crianças muito pequenas eram quartos onde brincavam sob o olhar vigilante de uma governanta, praticamente abandonados às suas próprias vontades”. Assim sendo, para um processo educacional mais direcionado, Montessori realizou observações nestes locais a fim de compreender as ações das crianças e suas interações com o meio. Para então, posteriormente, começar a interferir nestes meios a partir da apresentação de alguns

¹ Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico francês que desenvolveu estudos acerca do desenvolvimento humano, realizando a experiência com o menino Victor, conhecido como selvagem de Aveyron. Demonstrando a influência da sociedade para o desenvolvimento do ser humano, além de seus aspectos de desenvolvimento derivados da própria evolução humana (Tezzari, 2009).

² Edouard Séguin (1812-1880), médico e educador francês, discípulo de Itard, Séguin divergia de algumas conclusões de seu mestre. Como resultado de seus estudos, abriu uma escola para crianças que na época eram consideradas “atrasadas”. Uma de suas contribuições marcantes na medicina foi a sua descrição física a partir de estudos de pessoas que possuem a Síndrome de Down. (Tezzari, 2009).

brinquedos que representassem o cotidiano da casa das crianças, como por exemplo panelas de cozinha de verdade.

Assim, desenvolveu-se o objetivo norteador do método Montessori: o desenvolvimento de uma criança equilibrada que tenha independência, liberdade e autonomia. Montessori (2023) defende que uma criança equilibrada não é a criança que aceita tudo que lhe é imposto, justamente é a criança que explora o ambiente à procura de soluções para suas dificuldades. A criança precisa de espaço e liberdade para construir sua identidade, mas também precisa de limites que as norteiam nesse processo. A criança equilibrada irá desenvolver apreço pela ordem e pelo silêncio, tendo um claro discernimento do bem e do mal, bem como, questionará situações em que não se sente confortável ou não concorda com os acontecimentos. Desenvolvendo assim a compreensão das consequências de suas ações.

Conseqüentemente, para isso, há a necessidade de um adulto preparado que possa ofertar um ambiente organizado. Ambiente este que deve atender as necessidades físicas, psíquicas e sociais das crianças, com móveis de suas alturas que possibilitem fácil locomoção e autonomia, além de materiais e objetos atrativos que auxiliem o seu desenvolvimento.

Além disso, o adulto deve compreender a educação como ciência, na qual a criança será a pesquisadora, exploradora e construtora do seu próprio conhecimento. Neste contexto, como apresenta Bosse (2018), Montessori defendia a Educação Cósmica, na qual possibilita o desenvolvimento da compreensão da importância da natureza e sua função no cosmo, compreendendo que tudo está interligado.

Por conta de seus estudos, Montessori ocupava o papel de supervisora na Casa Escola, uma vez que, seu intuito era poder observar o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças, para então poder criar materiais que auxiliassem esse processo. Assim, contratou uma funcionária para ser a professora. Além disso, como apresenta Montessori Júnior (1976, p. 57), Montessori defende

que, “A escola deve ser um ambiente cultural no qual a criança tenha oportunidade de familiarizar-se com os aspectos fundamentais de sua própria cultura.”

Montessori Junior (1976) destaca que a educação para Maria Montessori era um meio para o desenvolvimento da personalidade da criança, posteriormente adquirindo maturidade e independência. Independência esta que, não significa permitir que a criança faça o que deseja, sem limites. Mas proporcionar um ambiente adequado para que ela possa realizar experiências, desenvolvendo sua autonomia.

Montessori (1949) afirma que a criança nasce com a psicologia da conquista do mundo. Inicialmente, o nascimento pode vir a ser confuso para a criança, que antes recebia nutrientes em uma bolsa amniótica, e agora é um ser desconexo de sua mãe. Entretanto, aos seis meses, a criança começa a apresentar sinais de liberdade ao desenvolver em seu estômago o ácido clorídrico, capaz de digerir alimentos consumidos, possibilitando que a criança se alimente de recursos além do leite materno. Bem como, aos seis meses a criança começa a sentar, aos nove começa a movimentar os braços e pernas para mover-se, e aos 12 ou 13 meses desenvolve o andar. Ou seja, o processo percorrido ao encontro da liberdade e da independência é um fenômeno natural, não se tratando de uma vontade.

Estes fenômenos, decorrentes de desenvolvimentos físicos, psíquicos e sociais, acontecem em períodos nos quais a criança já está preparada para este avanço. Ou seja, de nada adiantaria oferecer a uma criança de dois meses uma fruta, pois o corpo dela ainda não está preparado para receber tal alimento. Com isso, Montessori (1989) desenvolveu um estudo acerca dos períodos de desenvolvimento da criança, os nomeando como períodos sensíveis. Montessori (1989, p. 57) nesta obra, indica que estes períodos sensíveis “demonstram que o desenvolvimento psíquico não ocorre por acaso, nem tem origem nos estímulos do mundo exterior, mas é guiado pelas sensibilidades passageiras que são instintos

temporários aos quais está ligada a aquisição das várias características”.

Moraes (2009) apresenta que, para Montessori, o primeiro período sensível correspondente do nascimento até os seis anos de vida, subdivide-se em duas fases: de zero a três, e de três a seis. Nesta primeira subdivisão, Moraes (2009, p. 63) destaca que “os poderes da percepção, memória, imaginação e raciocínio começam a manifestar-se nas atividades da criança”. Ela os utiliza para conquistar o ambiente que a cerca, ou seja, ela absorve as impressões do mundo exterior através dos sentidos. Neste período as crianças passam a explorar o mundo a partir dos sentidos, para isso, é necessário a educação dos sentidos, na qual consiste em proporcionar às crianças atividades que possibilitem explorar o olfato, paladar, tato, audição e visão. Assim, propiciando atividades de pegar, jogar, cheirar e principalmente explorar texturas. Esta fase é caracterizada por Montessori como *Mente Absorvente Inconsciente*. Montessori (1989, p. 58) apresenta que,

Quando tal sensibilidade surge na criança, é como se dela partisse uma luz que clareia apenas certas coisas, não o fazendo com outras e aí está todo o seu mundo. Mas não se trata apenas de um intenso desejo de encontrar-se em tais situações ou de adquirir tais elementos. Existe na criança uma possibilidade deveras especial, única, de aproveitar-se delas para crescer, pois é durante o período sensível que se efetuam as aquisições psíquicas, como a de poder orientar-se no meio ambiente, ou a capacidade de animar nos detalhes mais íntimos e delicados os seus instrumentos motores.

A segunda subdivisão refere-se à idade dos três aos seis anos. Neste período, a criança passa a ouvir o seu “guia interior”, demonstrando suas vontades e desejos. Moraes (2009) ressalta que nesta fase, as crianças objetivam refinar seus movimentos, aperfeiçoando suas descobertas, e indo à procura de novas conquistas. Nesta fase do desenvolvimento, Montessori classifica como *Mente Absorvente Consciente*.

Ademais, Moraes (2009) apresenta que o segundo período, referente a idade de seis aos doze anos, é o período em que as

crianças entram no mundo das abstrações, desenvolvendo um relacionamento direto com o mundo concreto, conseqüentemente, potencializando suas reflexões sobre a vida. Em seqüência, o terceiro período, referente a idade de doze aos dezoito anos, é o período de desenvolvimento da compreensão das conseqüências das atitudes.

A partir de seus estudos acerca do desenvolvimento da criança, Montessori oportunizou um novo olhar da criança pelo adulto, acreditando muito mais em suas potencialidades e as apoiando a desenvolverem-se em um meio adequado. Assim, as escolas montessorianas disseminaram-se pelo mundo inteiro, principalmente escolas de Educação Infantil, considerando que Montessori dedicou-se inicialmente e com mais profundidade a esta faixa etária.

2.1 Processo de aprendizagem na Educação Infantil

A etapa da Educação Infantil se configura como primeira etapa da educação básica e corresponde à educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses (Brasil, 1996). Desde então, esta etapa sofreu mudanças, no ano de 2006, foi promulgada a Lei n. 11.274 (Brasil, 2006) sobre a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos e, conseqüentemente, a inserção das crianças com seis anos, antes matriculadas na pré-escola, no primeiro ano do ensino fundamental.

Em 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional n. 59/2009, a qual dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208º da Constituição Federal de 1988, ampliando a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. É importante ressaltar que a referida Emenda define a escolarização obrigatória pelo critério de idade (de quatro a dezessete anos) e não mais de acordo com a etapa de ensino. Em consonância com essas mudanças, é consolidada a Lei n. 12.796/2013, a qual normatiza a obrigatoriedade escolar de quatro a dezessete anos de idade.

Nesse mesmo ano de 2009 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução nº 5/2009b (CNE/CEB), reafirmando o pertencimento da educação infantil ao sistema educacional de ensino e ressignificando a concepção de criança e de proposta pedagógica para essas. As DCNEI (2009), designam que os eixos estruturantes desta etapa de ensino devem ser a interação e a brincadeira, promovendo a curiosidade, as vivências e as situações de aprendizagens que estimulem o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança.

Para o desenvolvimento dessa finalidade, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) aponta no art. 26º que os currículos educacionais devem utilizar como orientação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo ser complementada considerando as diversidades das regiões do país. Para melhor organização, a BNCC (Brasil, 2018) elabora seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em consonância com o texto disposto nestas Diretrizes, Niles e Socha (2014, p. 84) salientam que

O brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-de conta, expressão livre, pois, quando a criança brinca, ela aparece mais madura do que ela é, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas de forma simbólica.

Sendo assim, é a partir do brincar que a criança se desenvolve e se relaciona no mundo que a cerca, expõe seus sentimentos, suas opiniões e suas dificuldades. A partir da brincadeira, a criança aprende e ensina, além de interagir com todos, como bem destacam Niles e Socha (2014, p. 94), “o lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado”. A partir da brincadeira e da interação, a criança desenvolve-se no meio no qual está inserida, instiga sua curiosidade e criatividade, sentindo-se segura para desbravar e descobrir mais sobre o mundo que a cerca.

Para tanto, os alunos precisam de liberdade para se desenvolverem como seres pesquisadores e críticos, indo a procura de respostas para suas inquietações. No que tange a esta construção de aprendizagem, Felipe (2001, p. 27) apresenta que,

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Os pesquisadores Piaget³, Vygotsky⁴ e Wallon⁵ apresentam em suas teorias que a construção da aprendizagem das crianças cria-se a partir de experiências das mesmas com o meio no qual estão inseridas. A aprendizagem não é transmitida, ela é construída. Nessa direção, Montessori (1949, p. 107) apresenta que,

A criança revela que os ensinamentos da natureza são bem diferentes dos ideais que a sociedade vai plasmando para si; a criança procura a independência através do trabalho: a independência do corpo e da mente.

³ Jean Piaget (1896-1980), Biólogo e epistemólogo suíço. Desenvolveu uma teoria acerca da estruturação do conhecimento, onde, este processo envolve organizar, estruturar, entender e explicar seu pensamento (Felipe, 2001).

⁴ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso russo. Desenvolveu pesquisas na área da história, literatura, filosofia e psicologia. No que tange ao desenvolvimento da criança, o estudioso afirma que a relação da criança com o mundo desenvolve-se a partir de sistemas simbólicos, tendo como papel principal a linguagem. Destacando como papel da professora intervir na zona de desenvolvimento do potencial das crianças, reforçando a importância do brinquedo e da brincadeira para esse processo (Felipe, 2001).

⁵ Henri Wallon (1879-1962) médico francês. Para o pesquisador, o desenvolvimento da criança correspondente à faixa etária da Educação Infantil acontece de forma descontínua, havendo reformulações em cada estágio. (Felipe, 2001).

Pouco se importa com aquilo que os outros sabem; quer aprender sozinha, quer ter experiência do mundo e compreendê-lo através do esforço pessoal. Devemos entender, com clareza, que ao darmos liberdade e independência à criança, concedemos liberdade a um trabalhador estimulado a agir e que não pode viver a não ser do próprio trabalho e da própria atividade.

A criança tem interesse constante em aprender, ela estará disposta a explorar novas experiências e analisar seus resultados, construindo sua aprendizagem por conta própria. Para isso, cabe a nós adultos prepararmos um ambiente que possibilite esta necessidade das crianças, estimulando sua curiosidade e a considerando como autora de seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao papel do professor, a BNCC (Brasil, 2018, p. 17) destaca que esse deve “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares”. Nessa direção, o professor pode utilizar diferentes estratégias para o desenvolvimento de suas aulas, visto que estas, devem possibilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem que faça sentido para a criança, que no caso do método Montessori, reconhece esta aprendizagem como aprendizado global.

O método Montessori não estimula o interesse pelo conhecimento a partir da nota, mas a partir de um aprendizado global, no qual desenvolve sua formação de conceitos e valores, conduzindo a criança a uma compreensão maior da sociedade a partir do desenvolvimento de uma visão crítica da mesma (Almeida, 1984).

Nesse sentido, acredita-se na responsabilidade do professor produzir estratégias que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem da criança de forma significativa, leve e contínua. Utilizando como eixos a brincadeira e a interação, estimulando crianças curiosas, criativas e determinadas, possibilitando um aprendizado global.

3. Caminhos metodológicos

A pesquisa em questão se configura como uma pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Yin (2016), como parte do estudo a pesquisa qualitativa coleta, integra e apresenta as informações, considerando suas diferentes fontes de evidência. Dentro do escopo das pesquisas qualitativas, o estudo possui caráter bibliográfico tendo como base materiais que já existem, nos quais norteiam os estudos específicos, dando enfoque exclusivo às pesquisas exclusivas da área (Gil, 2002). Assim sendo, utilizando como instrumento metodológico com objetivo de coleta de dados, a própria pesquisa bibliográfica.

A presente pesquisa bibliográfica foi realizada no período de agosto a setembro de 2023, na Plataforma de Periódicos da Capes, uma das principais plataformas de estudos de trabalhos bibliográficos do país. Nessa busca foram usados três descritores: Educação Infantil e Montessori; Método de ensino e Montessori; e Aprendizagem e Montessori, tendo como recorte temporal os últimos cinco anos de publicações, de 2019 a 2023. O primeiro jogo de palavras resultou em 15 artigos, o segundo 14 e o terceiro 12. Dentre este contingente os trabalhos repetiram-se. Em um primeiro momento foi feita a leitura dos títulos e dos resumos de todos os trabalhos, com o objetivo de verificar quais apresentavam relação com o objetivo de estudo. Posteriormente foram escolhidos oito artigos para leitura na íntegra, destes oito, cinco foram separados para a produção da análise, nos quais encontram-se presentes no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Artigos analisados

Título do artigo	Autores	Ano	Periódico
A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância	PASCHOAL, Jaqueline D. MACHADO, Maria C. G.	2019	Quaestio

A atualidade do método montessoriano: evidências a partir da investigação de práticas pedagógicas na Educação Infantil	NOGARO, Arnaldo ANESE, Ritieli A. FERRARI, Rosane F.	2021	Revista Vivências
A resolução de problemas em uma sala de aula montessoriana: reflexões de uma professora da Educação Infantil	RIBEIRO, Caroline P. CARNEIRO, Reginaldo F.	2021	Revista Estudo e Pesquisa em Educação
O Método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil	DUMMER, Laura M. E. CAMOZZATO, Viviane C.	2021	Revista Educar Mais
Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana	ANESE, Ritieli A. NOGARO, Arnaldo	2023	Série- Estudos

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Vale destacar que os critérios de escolha destes cinco artigos se deram pela análise de quais dos artigos selecionados apresentavam contribuições do método Montessori para o desenvolvimento infantil, tendo como enfoque o processo de desenvolvimento da aprendizagem. A partir da análise dos artigos em questão, pude perceber que todos apresentavam um breve histórico de Maria Montessori e seu método, posteriormente focando em algum dos seis pilares educativos do método (ambiente preparado, adulto preparado, educação como ciência, autoeducação, criança equilibrada e educação cósmica).

Teixeira (2003, p. 191) apresenta que, “a análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu”. Para tanto, considerando que o objetivo do presente estudo é o de identificar quais as contribuições do método de ensino Montessori para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação

Infantil, foram escolhidas algumas das contribuições possíveis trazidas pelas pesquisas analisadas, sendo estas organizadas nos seguintes eixos de análise: a importância do ambiente preparado e do material adequado para o desenvolvimento da aprendizagem e do adulto preparado, compreendendo esse adulto como o(a) professor(a) de sala de aula.

4. Análises

A presente seção tem como objetivo compartilhar os dois eixos analíticos produzidos, sendo o primeiro intitulado ambiente preparado e material adequado. Por compreender ambos os temas de forma indissociável, optou-se por apresentar de forma conjunta, uma vez que é impossível ter um ambiente preparado sem que os materiais sejam adequados para o mesmo. Para este eixo serão utilizados três artigos para análise, estes sendo dos autores: Nogaro, Anese e Ferrari (2021); Ribeiro e Carneiro (2021); e Paschoal e Machado (2019).

E como segundo eixo o adulto preparado, considerando que no contexto escolar este papel vai ao encontro do professor, que será o responsável por organizar o ambiente preparado e o material adequado, assim, resultando em crianças que transformam experiências em aprendizagem, desenvolvendo-se crianças equilibradas. Para este eixo foram analisados dois artigos, estes sendo dos autores: Anese e Nogaro (2023); e Dummer e Camozzato (2021).

4.1 Ambiente preparado e material adequado

A escola Montessori é caracterizada pelo uso de materiais pedagógicos específicos, os quais devem seguir uma série de critérios estabelecidos por Maria Montessori. Além de mobília adequada para cada faixa etária, auxiliando no desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças, respeitando os limites que o ambiente proporciona.

O artigo escrito por Nogaro, Anese e Ferrari (2021), apresenta como objetivo analisar o método Montessori e suas implicações na atualidade. Tendo como foco as práticas pedagógicas na Educação Infantil, para a escrita do estudo, realizaram-se uma pesquisa de campo em uma escola de Educação Infantil Montessori no Oeste de Santa Catarina.

A pesquisa em questão analisou depoimentos das educadoras da escola, as quais defenderam em suas falas a importância da organização de um ambiente preparado, considerando que esse auxilia até as próprias profissionais. Pois, a partir de um ambiente adequado elas conseguem proporcionar mais autonomia para as crianças, possibilitando-as fazer as atividades sem necessitar do auxílio de um adulto, resultando em uma observação mais direcionada por parte das mesmas. Movimento que possibilita, inclusive, as professoras perceberem as potencialidades e dificuldades das crianças.

Além disso, as autoras ressaltam que uma das características do método Montessori são os agrupamentos, no qual consistem na estruturação de turmas com crianças de idades diferentes, visto que cada educando se encontra em períodos de desenvolvimento diferentes, assim, possibilitando uma troca de aprendizagens entre as próprias crianças (Nogaro; Anese; Ferrari, 2021).

Em consonância com o exposto até o momento, o artigo de Ribeiro e Carneiro (2021), apresenta como objetivo analisar situações de resoluções de problemas em uma sala montessoriana, a partir das experiências pessoais da primeira autora. A turma em questão refere-se a um agrupamento de crianças de três a seis anos, totalizando 23 alunos.

Tendo em vista o agrupamento referido, as autoras apresentam que para contemplar as necessidades de aprendizagem das crianças, o ambiente é organizado com materiais que proporcionam diferentes níveis de dificuldade. Como resultado, é destacado no artigo que a organização das turmas em agrupamentos de idades, proporcionam uma troca de conhecimentos entre as próprias crianças, auxiliando no

desenvolvimento social das mesmas, além da resolução de problemas, visto que as crianças apresentam diferentes pontos de vista, considerando inclusive suas diferenças de idade.

Nessa mesma direção, Lillard (2017) aborda que o ambiente Montessori possibilita que as crianças escolham se desejam realizar as atividades sozinhas ou em conjunto, não as submetendo a situações nas quais ainda não estão emocionalmente ou socialmente confortáveis. Bem como, a partir desta liberdade as crianças conseguem refletir sobre as consequências de suas ações, além de testarem-se descobrindo suas potencialidades e dificuldades sem que haja pressão sob seus resultados, desenvolvendo autoconhecimento.

Como consequência, para que seja possível o desenvolvimento desta liberdade, o ambiente precisa propiciar que as crianças consigam realizar esta exploração de forma segura. Paschoal e Machado (2019) em seu artigo apresentam a concepção de Montessori acerca da infância e do trabalho pedagógico com crianças em espaços coletivos. O artigo apresenta inicialmente a concepção de Maria Montessori acerca da criança e do desenvolvimento, e posteriormente aborda sobre a educação dos sentidos e os princípios pedagógicos, resultado dos estudos de Montessori.

As autoras apresentam que uma sala montessoriana precisa ser pensada para e com as crianças, disponibilizando uma mobília adequada para sua locomoção. Ou seja, um ambiente Montessori compreende o mobiliário específico para o tamanho das crianças, como por exemplo, mesas e cadeiras bem pequenas, assim como também prateleiras ao alcance das crianças.

Essa organização estrutural do ambiente físico e mobiliário tem como objetivo principal proporcionar o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças nos diversos momentos de sua vida cotidiana, como ao acessar objetos e manter as rotinas de higiene e alimentação. Sobre isso, Montessori (1965, p. 53) destaca que:

Se uma criança deixar cair ruidosamente uma cadeira, terá com este insucesso uma prova evidente de sua própria incapacidade: em bancos, porém, seus movimentos passariam despercebidos. Assim, a criança terá ocasião de se

corrigir, e aos poucos, verificaremos o seu progresso: cadeiras e mesas ficarão imóveis em seus lugares. Isto quer dizer que a criança aprendeu a mover-se, enquanto que, no método antigo, num processo totalmente inverso, a disciplina tendia a obter da criança imobilidade e silêncio. Imobilidade e silêncio que impediam o aluno de aprender a mover-se com cuidado e distinção: e quando este se achava em sala onde as cadeiras não eram presas no pavimento, arrastava-as logo ruidosamente. Aqui, pelo contrário, a criança aprende um controle e habilidade de movimentos que lhe hão de ser úteis, mesmo quando fora da escola continuando a ser criança, seus movimentos se tornarão livres, porém corretos.

Além disso, para que o ambiente esteja adequado para possibilitar a exploração das crianças, há a necessidade do desenvolvimento de materiais adequados que estimulem a curiosidade de aprender das crianças, suprimindo suas necessidades, anseios e potencialidades. As autoras Paschoal e Machado (2019, p. 214), apresentam que “Um ambiente adequado, um bom professor e material científico são os três pontos que podem auxiliar a criança nos momentos de aprendizagem”.

Nessa direção, a organização de um ambiente preparado está diretamente ligada a um material científico desenvolvido com e para a criança. Montessori (1965) apresenta que para a criação de materiais deve-se levar em consideração cinco critérios específicos: O primeiro refere-se ao isolamento de uma qualidade no material, a torre de Hanói por exemplo, é utilizada com o intuito de desenvolver a noção de graduação de tamanho, não utilizando as cores como objetivo de aprendizado principal, assim, direcionando o foco para o desenvolvimento de uma aptidão específica.

Por segundo, o material deve ter controle de erro, possibilitando que a criança se auto corrija caso cometa algum erro durante o processo, não sendo necessário ser corrigida por terceiros. Assim sendo, a criança por si só perceberá o seu erro, oportunizando espaço para autocorreção sem a necessidade de interferência docente. O terceiro critério refere-se à estética, ou seja, o material precisa ser atrativo para a criança, de forma que desperte o desejo da criança trabalhar com ele. Cabe ressaltar que uma boa estética não

pode ser confundida com demasiadas características que dispersam a criança durante o desenvolvimento da atividade.

O quarto critério refere-se a possibilidade da auto-atividade, onde a criança possa desenvolver a atividade com suas próprias mãos, sem que a atividade se desenvolva sozinha e ela apenas tenha que olhar para o que está acontecendo. Ou que, a atividade já venha pronta para realização. A criança precisa participar da construção da atividade.

Assim sendo, a criança torna-se ativa na construção de sua aprendizagem, já que, consegue experienciar e vivenciar as atividades. Por fim, o quinto critério refere-se aos limites, ou seja, a criança precisa de limites que possibilitem o desenvolvimento da ordem mental, clareando os possíveis caminhos a serem percorridos e seus resultados. Em consonância, Montessori (1965) ressalta que o excesso de brinquedos gera desordem na mente da criança, resultando no excesso de informações desnecessárias. Ou seja, não é a quantidade que define uma boa sala de aula, mas sim a qualidade dos materiais apresentados.

Dessa forma, os materiais Montessori organizam-se em cinco áreas de conhecimento, sendo estas: Vida prática, na qual as crianças desenvolvem atividades cotidianas que possibilitam o desenvolvimento de sua motricidade fina; Sensorial, através do contato com materiais que estimulam a percepção dos objetos a partir dos sentidos, classificando cores, tamanhos, espessuras, odores, sons e etc; Matemática, através dos materiais que estimulam a noção de quantidade, tamanho, medidas e cálculos. Linguagens, onde desenvolve-se o vocabulário, bem como a leitura e a escrita; e por fim a Educação Cósmica, que abrange os conhecimentos de Ciências, Geografia e História.

A organização de um ambiente montessoriano é cuidadosamente pensado, tendo como objetivo auxiliar a criança em seu desenvolvimento físico, psíquico e social. Para isso, existem regras a serem seguidas que possibilitam a ordem, tanto espacial, quanto internamente da criança. Assim sendo, as crianças

desenvolvem o apreço pelo ambiente organizado, pensando nas próximas crianças que irão utilizar o material, resultando em respeito, cortesia e empatia. Compreendendo o objetivo de cada material, manuseando-os fisicamente, aprendendo em conjunto ou sozinho, podendo expressar suas opiniões considerando que estas serão respeitadas, bem como o seu processo de desenvolvimento. Mas, para isso, além do ambiente preparado e dos materiais adequados, há a necessidade de um adulto preparado.

4.2 Adulto preparado

Para que a criança se desenvolva em um ambiente propício, o adulto precisa estar preparado para organizar este ambiente e escolher os materiais adequados para o estímulo de suas potencialidades. Sobre isso, Moraes (2009) sublinha a importância da formação de um adulto preparado. Nesse caso do professor enquanto responsável pela condução da aprendizagem em sala de aula, sendo que, o primeiro passo para uma formação de um educador Montessori é a auto preparação, para que o mesmo reflita suas atitudes como ser social. Ainda sobre a formação do docente, Moraes (2009) ressalta que o educador Montessori deve estar preparado para guiar simultaneamente as crianças para aprenderem através de suas descobertas e não por mera transmissão de conhecimentos.

Considerando que o método Montessori desenvolve a liberdade e a autonomia nas crianças, para que estas construam seus conhecimentos a partir de suas próprias descobertas, é imprescindível que o ambiente esteja preparado para isso. E evidentemente o responsável pela organização inicial deste ambiente é o professor, que ao desenvolver seu planejamento, precisa organizá-lo para que atenda as necessidades das crianças, principalmente no momento de execução das tarefas planejadas.

O artigo de Anese e Nogaro (2023), teve por objetivo explicar como se dá o processo de avaliação na pedagogia montessoriana,

assim como também, compreender o desenvolvimento da autonomia das crianças na escola. A pesquisa foi realizada a partir de um questionário digital para professores de uma escola montessoriana de Educação Infantil no Oeste de Santa Catarina.

As autoras do artigo apresentam que a avaliação de uma escola montessoriana é realizada a partir da observação diária do professor, no qual precisa se auto preparar para saber observar sem interferir no desenvolvimento da atividade. Intervindo somente se a criança possa vir a prejudicar o ambiente, o outro, ou a si mesmo. Caso contrário, a ajuda pode ser desnecessária e quebrar o processo de raciocínio desenvolvido pela criança.

Além disso, é essencial que o professor esteja atento aos movimentos das crianças, como um observador científico, analisando suas dificuldades e potencialidades, para que a partir disso possa proporcionar às crianças atividades que contemplem suas necessidades.

No que se refere à criação de atividades e materiais adequados, Dummer e Camozzato (2021) apresentam em seu artigo o objetivo de avaliar as contribuições do método Montessori para o desenvolvimento de aulas de ciências para a Educação Infantil. O estudo utilizou como base o método Montessori para ensino da disciplina de Ciências em uma escola de Educação Infantil de ensino tradicional no Rio Grande do Sul, com três turmas, totalizando 37 alunos.

As autoras afirmam que com a utilização do método Montessori, foi possível uma aprendizagem a partir de materiais concretos, possibilitando que as crianças desenvolvessem hipóteses acerca das experiências realizadas. Além disso, o método possibilita planejamento de atividades conjuntas entre professor e alunos, sendo uma criação a partir do que as crianças têm interesse em aprender, em consonância com o que o professor julga necessário apresentar a partir de suas observações.

Ressaltando a importância de o educador acolher as ideias, sentimentos e opiniões dos alunos. O papel do professor é ser o guia

que encaminha as crianças até o encontro de suas conquistas, e para isso, Moraes (2009, p. 78) destaca que:

A professora faz parte desse cenário e deve ajudar a criança na sua autoconstrução e deve ter consciência do tempo de cada um, acreditando que ela revelará todas as suas potencialidades, se lhe forem oferecidos os meios para isso.

Sendo assim, no método Montessori, a aprendizagem apenas será significativa se houver relação de um ambiente preparado que propicie os materiais adequados, sendo organizado e estimulado pelo/a educador/a montessoriano/a. Para isso, Montessori (1965, p. 156) destaca que:

Uma mestra inteligente poderá fazer interessantes estudos de psicologia individual [...]. Ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças, bem como o seu desenvolvimento fisiológico.

Assim sendo, o educador deve observar a criança, analisar suas potencialidades e dificuldades, para então montar um ambiente preparado para suprir suas necessidades, lembrando que, cada criança apresenta suas particularidades, então os materiais dispostos e as atividades planejadas devem abranger as necessidades de cada um, e ao mesmo tempo, de todos.

Evidentemente, o professor de uma escola Montessori precisa ter uma formação continuada para compreender o método em questão, além de entender qual o papel do professor frente aos estudos de Montessori. Em complemento, compreender como Montessori via a criança, seu desenvolvimento físico, psíquico e social, para então conseguir mediar as experiências educacionais das crianças, auxiliando na transformação de experiências em aprendizados.

5. Considerações finais

O método de ensino Montessori apresenta características específicas, derivadas dos estudos de Maria Montessori acerca do desenvolvimento infantil. Dentre essas características temos por exemplo, a disposição da mobília, preparação de material adequado e atuação do adulto preparado, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento de uma criança autônoma, consciente do resultado de suas ações, promovendo uma aprendizagem que faça sentido para as crianças.

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica desenvolvida, com o objetivo de identificar quais as contribuições desse método de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pude perceber certa escassez no número de trabalhos encontrados a respeito desse tema, considerando que o repositório de dados da Capes é um dos mais completos do país, no que tange a publicações de pesquisa desenvolvidas. Tal dado me fez pensar que, embora o método de ensino Montessori seja conhecido no âmbito da educação escolar, ele não parece ser foco de interesse de pesquisa. Esses dados podem ser consequência do número limitado de escolas montessorianas existentes no país, visto que, normalmente as pesquisas do método ocorrem dentro dessas escolas. Acredito que as especificidades do método tendem a assustar inicialmente os educadores, que dificilmente irão optar por esta forma de ensino, talvez por falta de formação continuada direcionada ao método. Ou ainda, por questões culturais e socioeconômicas do país.

Entretanto, diante do universo investigativo pesquisado, foram produzidos dois eixos de análise, sendo estes a estruturação do ambiente e dos materiais de ensino, além do papel do adulto no método em questão, focando em suas contribuições para a construção de aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

A partir da leitura e análise dos artigos, percebe-se que uma educação pautada no método resulta numa aprendizagem mais

significativa para as crianças da Educação Infantil, a partir do momento em que as crianças se tornam as construtoras de seus próprios conhecimentos, podendo realizar experiências, atividades e ações que solucionem suas curiosidades. Isso acontece porque o ambiente está preparado para suprir as necessidades das crianças, possibilitando que estas locomovam-se com autonomia. Ao explorar os materiais adequados, a criança consegue a partir do manuseio de objetos concretos, desenvolver sua aprendizagem.

Entretanto, para que isso seja possível, não basta disponibilizar apenas um ambiente adequado à criança se o adulto que a orienta não está preparado para guiá-la neste processo de desenvolvimento. O adulto precisa ser o observador científico da criança, desenvolvendo suas ações a partir do que a criança aparenta estar pronta para explorar. A formação desse adulto pode ser resultado de um estudo sobre o método Montessori, seus pilares, como Montessori vê a criança, e como vê o papel do adulto nesse processo. Assim, com a formação continuada de professores direcionada ao método, percebe-se a possibilidade de construir uma atuação profissional condizente. Podendo organizar um ambiente adequado e materiais inspirados no método. Reafirmando que, este tripé está interligado, dando suporte um ao outro.

O intuito do método Montessori é justamente mudar a visão que temos sobre as crianças, e acreditar nas suas potencialidades. E para isso, nada mais justo do que repensarmos a forma de educação atual, revendo a maneira na qual conduzimos a educação das crianças pequenas. Ou seja, devemos começar a repensar a metodologia utilizada nas escolas de Educação Infantil, considerando que esta tem grande importância, visto que, é a base do ensino escolar.

Referências

ALMEIDA, T. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 9–19, ja-jun. 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8857>. Acesso em: 15 set. 2023.

ANESE, R.; NOGARO, A. Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande - MS, v. 28, n. 63, p. 69–90, maio-ago.2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i63.1558. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1558>. Acesso em 15 set. 2023.

BOSSE, A. M. **Convergências para o diálogo educativo: Os atuais recursos pedagógicos, o ensinar e o aprender uma análise na pedagogia Montessori**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2023.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.319. Art. 26º. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 20 ago. 2023.

DUMMER, L. M. E.; CAMOZZATO, V. C. O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 500–514, abril. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2180>. Acesso em: 15 out. 2023.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LILLARD, P. P. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores**. Barueri: Editora Manole Ltda, 2017.

MONTESSORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Tradução: Wilma F. R. Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

MONTESSORI, M. **O desenvolvimento criativo da criança: A Abordagem Montessori**. Tradução: Bruno Alexander. Campinas: Kírion, 2023

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução: Aury A. Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI JR., M. **Educação para o desenvolvimento humano: Para entender Montessori**. 1. ed. Rio de Janeiro: Orape editora, 1976.

MORAES, M. S. L. **Escola Montessori: um espaço de conquistas e redescobertas**. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro Universitário La Salle, UNILASALLE. Canoas, p. 129. 2009. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/575>. Acesso em: 15 out. 2023.

NILES, R. P.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. **Revista Ágora**, v. 19, n. 1, p. 80–94, jun. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 18 set. 2023.

NOGARO, A.; ANESE, R.; FERRARI, R. F. A atualidade do método montessoriano: evidências a partir da investigação de práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 32, p. 113-128, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/140>. Acesso em: 17 set. 2023

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. **Revista Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, abril 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3193>. Acesso em: 23 set. 2023.

RIBEIRO, C. P.; CARNEIRO, R. F. A resolução de problemas em uma sala de aula montessoriana: reflexões de uma professora da Educação Infantil. **Revista Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 1046-1058, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/31521>. Acesso em: 25 set. 2023.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 177–201, out. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.br/index.php/desenvolvimentoenquestao/article/view/84>. Acesso em: 03 set. 2023.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 240. 2009.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

Capítulo 2

Práticas pedagógicas com bebês pela lente de Emmi Pikler

Thais Pagliarini
Samantha Dias de Lima

1. Notas introdutórias

A presente pesquisa é qualitativa, bibliográfica e de natureza descritiva e tem como objetivo evidenciar as práticas pedagógicas com bebês de 0 a 18 meses na Educação Infantil (EI). Salientando a intencionalidade docente e como componente essencial nesta etapa educacional uma especificidade pedagógica para e com os bebês, realizou-se a pesquisa pela lente da médica húngara Emmi Pikler.

A pesquisa inicial contou com uma busca na base de artigos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, foram utilizados os descritores “prática pedagógica”; “bebês” e “Emmi Pikler” e considerados os artigos do período de 2019 a 2023.

Diante da exígua quantidade de materiais, houve a necessidade de pesquisar no Google Acadêmico também. Foram utilizados os mesmos descritores, a partir dos quais, encontrou-se mais artigos, considerando o mesmo período de tempo. Como resultado de uma revisão sistemática, ocorreu a seleção de 8 artigos como material referencial teórico deste estudo.

Deste modo, o campo de investigação trata-se de fornecer informações e orientações para professoras de bebês, para que, paralelamente a tais noções, possam refletir, explorar e aplicar, reconhecendo as singularidades, os saberes e as potências de cada sujeito. Nesta perspectiva, é o olhar e a ação da educadora que se

relacionam com todos, permeando os princípios da relação do adulto com o bebê.

Assim, olhar para os bebês pela lente de Emmi Pikler e suas colaboradoras, sendo elas Anna Tardos (2021) e Judit Falk (2021), é essencial para uma especificidade pedagógica com e para os bebês, tendo em vista que se trata de uma categoria profissional ainda em constituição.

Para tanto, esta pesquisa foi organizada em cinco seções, sendo a primeira “Notas Introdutórias”, e as demais: “A abordagem Pikler: mas afinal, quem foi Emmi Pikler?”; “A especificidade pedagógica e a intencionalidade docente”; “Possibilidades de práticas pedagógicas: ideias de práticas”; e, por fim, “Considerações finais”.

2. A abordagem Pikler: mas afinal, quem foi Emmi Pikler?

Segundo Falk (2021), Emmi Pikler (1902 – 1984) concluiu, na década de 1920, seus estudos de medicina e tirou sua especialização em pediatria em Viena, cidade da Áustria. Durante seus estudos, conheceu dois de seus mestres, os professores Hans Salzer¹ e Clemens von Pirquet², e, por meio deles, familiarizou-se com fisiologia e uma abordagem gentil de tratar as crianças, estabelecendo relação com elas a fim de que não chorassem, e sim cooperassem durante a realização dos tratamentos.

Na época, eram os médicos jovens que preparavam os alimentos para as crianças e tinham que aprender a atender os bebês. Entre os seus cuidados, havia uma regra rígida, a de não forçar comida para um bebê doente; ele precisava aceitar voluntariamente as colheradas de comida. E para as crianças que queriam ficar na cama, preparavam cantos de jogos para que pudessem brincar quando quisessem.

¹ Prof. Hans Salzer ficou conhecido por se preocupar com a prevenção de doenças e estilo de vida saudável, além de instigar os seus alunos a tratar crianças sem que elas chorassem.

² Clemens von Pirquet é um cientista e pediatra austríaco conhecido por suas contribuições no campo da bacteriologia e imunologia.

Muitas observações e questionamentos impactaram e constituíram a base para a atuação profissional de Emmi Pikler. Como cuidava de um grande número de bebês, observava e registrava minuciosamente o desenvolvimento deles, servindo de referência para suas pesquisas que defendiam o movimento livre - afinal, “a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair” (Falk, 2021, p. 26) - e o cuidado com uma conduta respeitosa, isso é, respeito pela individualidade de cada bebê, considerando-o como um sujeito ativo, competente desde o seu nascimento e como tal deve ser tratado.

A visão de Emmi Pikler sobre os bebês se consagrava para Tardos (2010, p. 1) como:

Sua visão de um bebê saudável era um bebê ativo, competente e pacífico, que vive em paz consigo mesmo e com seu ambiente. Ela visitava bebês e famílias semanalmente, discutia com os pais como promover seu desenvolvimento, com base em sua visão da criança e em suas próprias observações, e orientava as mães sobre as práticas de educação e como criar um ambiente facilitador ideal para o bebê.

Suas ideias, revolucionárias para a época, mostravam um olhar de profundo respeito pelo sujeito, pela organização do tempo durante os momentos de alimentação, trocas de fralda, banho e o ambiente que o cerca; mesmo nos lugares mais simples, os bebês tinham que se sentir seguros. Sua postura de médica pediatra que se preocupava com o desenvolvimento físico e psicológico saudável dos bebês a fez tornar-se conhecida em Budapeste, na Hungria, para onde se mudou e iniciou os atendimentos como médica familiar. Além das experiências profissionais, Emmi Pikler baseava-se também nas ideias de seu marido, um pedagogo progressista.

No início dos anos 1930, tiveram uma filha e decidiram aplicar essa abordagem nela, não acelerando seu desenvolvimento, mas seguindo o seu próprio ritmo individual. Decidiram possibilitar iniciativas autônomas, movimentos livres e um brincar independente. Isso é, os pais criavam condições para que a filha

pudesse se desenvolver em um ambiente tranquilo e equilibrado; o bebê tinha sempre que estar em um lugar seguro onde pudesse se movimentar e explorar no seu tempo, sem nenhum tipo de intervenção do adulto.

Pikler considerava que as intervenções diretas dos adultos não aceleravam o desenvolvimento dos bebês, exercícios para aprender a se virar, engatinhar, agachar, ficar de pé e caminhar não tinham nenhuma vantagem, pois, conforme suas observações, o bebê não precisa de explicações ou instruções para tornar-se ativo, ele mesmo, no seu ritmo e conforme seu desejo é capaz de aprender tudo. Segundo a opinião de Pikler, os adultos precisam confiar na capacidade dos bebês. Neste sentido, o adulto assegura um lugar adequado para o bebê estar e se desenvolver, garantindo experiências adequadas, mas quem aprende como manipular com independência e autonomia é o próprio bebê. Ele mesmo explora o seu corpo e o ambiente em que está se desenvolvendo.

Foi observando esse modo de agir com sua filha e durante seu trabalho como médica familiar, no qual dava apoio aos pais com seus conselhos refletidos e minuciosos (Falk, 2022), que Pikler foi criando uma abordagem educacional. Durante os momentos de banho, trocas de fralda, e alimentação, a pediatra ressalta a importância de os pais não terem que ter pressa, afinal, esses momentos são onde criamos vínculos, através de um toque seguro e um olhar sensível, levando em conta “as necessidades e as reações da criança e toda sua participação - o que tornava mais lento esses cuidados - e aproveitavam tudo que aconteciam entre eles, nesses momentos” (Falk, 2022, p. 28).

Em 1946, Pikler foi convidada a dirigir a Instituição de Acolhimento na Rua Lóczy, um dos inúmeros orfanatos de Budapeste, em um contexto pós Segunda Guerra Mundial. De médica familiar à direção do Instituto Lóczy, Pikler, com toda experiência de médica familiar, ao chegar lá, se assusta com a falta de infraestrutura, com a precariedade do lugar e, principalmente, a relação dos adultos/educadores com os bebês e as crianças do lugar.

Pikler e Maria Reinitz³, chamada de Máríka, despedem todos e contratam mulheres cuidadosas para tomar conta dos bebês e das crianças. As duas passam a ensinar a técnica precisa e unificada para essas jovens, que colocaram em prática a abordagem Pikler.

A partir do trabalho realizado em sua vida e no Instituto Pikler-Lóczy, formou-se quatro princípios básicos sobre o cuidado com bebês:

a) **o profundo respeito pelo bebê e sua individualidade:** consistia em observar com atenção a maneira que os bebês e as crianças se sentiam mais confortáveis. Sem pressa, visualizar e atender as necessidades durante os momentos de cuidado, ocupando-se de carinho, estando presente nos momentos de troca de fralda, além de conversar com o bebê, olhar para ele, explicar o que está fazendo e tocar sua pele com respeito, passando segurança e fortalecendo o vínculo. De maneira que se sentissem tranquilos, respeitando o seu ritmo e todas as demais necessidades;

b) **a importância do vínculo entre adultos e bebê:** construir uma relação afetiva privilegiada e de qualidade nos momentos de cuidado, como citado acima, pois o bebê está observando o adulto em todos os gestos, palavras e movimentos. Essas trocas precisam ser carinhosas, afetuosas, com demonstração de confiança e verdade, como ressalta Falk sobre a forma que era ensinada no Instituto Pikler-Lóczy “Ensinarão que tinham que falar enquanto atendiam, inclusive aos bebês menores, por meio de suas palavras e seus gestos, haviam de prepará-las para tudo que iam fazer, para tudo que iam aprender.” (2021, p. 32). Em outras palavras, deve-se manter o contato visual com o bebê, fortalecendo o respeito, o vínculo e a valorização daquele sujeito de direitos.

c) **atividade autônoma do bebê:** o desenvolvimento gradativo da autonomia do bebê é baseado na atitude dos adultos, isso é, são

³ Enfermeira que trabalhava com Emmi Pikler em seu consultório particular, ensinando as mães a como cuidar dos bebês. Quando Pikler assume a direção do Instituto, Máríka é contratada.

os adultos que criam no ambiente as possibilidades para o bebê exercitar-se. O bebê não pode ser considerado um ser submisso, ele faz parte da relação e se torna um parceiro quando, por exemplo, um adulto coloca um bebê deitado no chão em um ambiente seguro e apoia a atividade autônoma, vê que está brincando, seja com suas mãos, ou com brinquedos à disposição à sua volta. Portanto, é necessário promover a atividade e o desenvolvimento de um bebê livre e seguro; esse comportamento trará aos bebês mais confiança futuramente;

d) **movimentos livres:** não intervir diretamente nos movimentos e brincadeiras, não impor exercícios motores para incentivar o caminhar, respeitar o tempo e ritmo da criança. O comportamento do adulto é criar uma relação de parceiros, é manter o bebê rodeado por brinquedos ou objetos simples, porém variados, de maneira que possa brincar de forma autônoma, sem ajuda ou intervenção dos adultos, para uma livre exploração de si mesmo e do entorno. Destaca-se o vínculo, pois o olhar no bebê não é “abandoná-lo” sozinho.

Logo, pode-se perceber que todos os princípios estão interligados, um depende do outro, um faz o outro ter mais sentido. Diante das concepções de Pikler, percebe-se a importância de estabelecer um ambiente tranquilo, seguro e propício para que o bebê possa vivenciar suas experiências de um modo prazeroso, singular e com respeito. Esse sujeito, que aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o seu meio físico e social, tem o potencial de deslocar-se, brincar e carregar a tendência ao crescimento e desenvolvimento, no seu ritmo, não dependendo das intervenções diretas do adulto, mas do olhar sensível, dos gestos seguros, de uma comunicação simples, de uma alimentação saudável, de uma relação carinhosa, para que possa se sentir importante, querido e amado.

Cabe frisar também que as condições básicas da abordagem se encontram neste conjunto de especificidades pedagógicas, tendo como dois pilares fundamentais o cuidado e as relações.

3. Especificidade pedagógica e a intencionalidade docente

A partir da Constituição Federal de 1988, a criança é reconhecida como sujeito de direito. Essa mudança vai ao encontro da entrada das mulheres no mercado de trabalho, dando novas dimensões às lutas feministas da época (Fochi, 2015). Isso desencadeou mudanças importantes no cenário social e educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) implementada pela Lei nº 9394 de 1996, na qual a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). É importante destacar a palavra “Educação”, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária. (Barbosa, 2006). Também neste sentido, segundo Lima, Fabris, Bahia (2021, p. 117):

Assumimos a existência de múltiplas infâncias e, apesar dos enormes avanços sociais e tecnológicos, ainda precisamos considerar as imensas desigualdades e as múltiplas formas de ser criança no Brasil. A partir da defesa de que existem diferentes infâncias e considerando os novos sentidos atribuídos às relações entre adultos e crianças, buscamos pensar o professor e a docência na EI no contemporâneo.

Nesse paralelo, com o recorte para o grupo etário “bebês”, pesquisadores e pesquisadoras têm se empenhado na realização de estudos que colocam esses sujeitos como foco, mas ainda estamos constituindo esse campo do saber e abrindo diálogos para serem ampliados e constantemente atualizados. Com isso, construímos uma prática docente pautada na concepção de criança, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e nos momentos que perpassam todo o período e o espaço escolar, à medida que a compreensão do desenvolvimento infantil e da aprendizagem continuam a evoluir.

A Escola de Educação Infantil passa a ser um direito da criança, ou seja, estar em uma instituição de cuidado, interações, aprendizagens e educação, que oferece às crianças e suas famílias importantes contribuições no contexto coletivo. Fochi (2015, p. 35), define esse contexto como uma trama,

tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto, nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Nesse sentido, a Escola de Educação Infantil torna-se um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem com um grupo de crianças, sob a coordenação de adultos especializados, que organizam os espaços interativos de desenvolvimento e aprendizagem, além do tempo do bebê, oferecendo diferentes oportunidades de experiência. O adulto é o primeiro brinquedo e as primeiras brincadeiras são constituídas por momentos compartilhados pelo adulto e a criança.

Falk (2021) ressalta na abordagem de Pikler que o vínculo e a reciprocidade do adulto com o bebê têm um valor profundo no desenvolvimento integral do sujeito, experimentando, aprendendo e construindo relações afetivas. Afinal, o vínculo se forma nas interações cotidianas, como: dar banho, trocar, vestir, alimentar, colocar para dormir, despertar e brincar, pois são durante esses momentos que o bebê sente segurança afetiva, através da continuidade, consistência e previsibilidade da educadora. Essas características precisam ser valorizadas como educativas e formativas dentro das instituições de Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil no Brasil, e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam a importância de práticas pedagógicas sensíveis e adequadas às necessidades dos bebês, enfatizando o cuidado integral, os ambientes acolhedores, as

relações afetivas, o brincar e a observação ativa, garantindo o equilíbrio entre as aprendizagens iniciadas pelas crianças e as atividades intencionalmente planejadas. Entende-se por intencionalidade pedagógica o ato de colocar em prática uma intenção que tem finalidades pedagógica, ou seja, que visa o aprendizado (Brasil, 2009). Além disso, para Franco (2015, p. 604):

São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

De acordo com Porlán e Martins (1997), a professora torna-se uma investigadora dentro de sua sala de aula, uma vez que irá observar, problematizar e analisar os diferentes momentos e contextos, para elaboração e aplicação das práticas. É uma peça fundamental para propor novas aprendizagens e novas vivências ao pensar o lugar que o bebê ocupa na prática pedagógica como uma estratégia para a construção de práticas pedagógicas compatíveis com a cultura da infância e os modos de expressão das crianças. Assim, há a efetiva participação de todos, ou seja, crianças e educadores.

Tanto as práticas pedagógicas, quanto a intencionalidade docente refletem a maneira como a professora atua, na forma de suas ações, como seleciona materiais e planeja e organiza o ambiente, o que influencia no aprendizado e nas experiências que os bebês têm no espaço escolar. A educação na primeira infância desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, como destaca Pohren (2022, p. 107):

Pensar na potencialidade e integralidade de uma criança é refletir, também, sobre a organização dos espaços onde ela interage para que isso possa auxiliá-la em seu pleno desenvolvimento. É na instituição escolar que hoje grande parte das crianças, principalmente as que frequentam a Educação Infantil, permanece por bastante tempo; e, muitas vezes, é somente nesse local que elas interagem em espaços estimulantes, desafiadores, pensados e organizados em

contextos onde possuem contato com a natureza, de maneira tranquila e desacelerada.

É fundamental recriar ambientes, explorar o mundo que os cerca, aprender com a troca e a interação com seus pares, entrecruzar suas primeiras vivências pessoais com as escolares e integrar a família nas tarefas. Para as educadoras de berçário, além de ocupar-se com as necessidades, é necessário observar o bebê como um todo, o corpo, as expressões, o som dos choros, tentar compreender o que está expressando, as suas reações, se protesta ou colabora. Nesses momentos de cuidado, é a professora que fica com a responsabilidade do cuidar e do educar como uma única ação.

As professoras observam as necessidades e habilidades individuais de cada sujeito e garantem, através do planejamento docente, a diversidade, a potência e o protagonismo de todo processo de ensino-aprendizagem. Porém, é no dia a dia que, ao oferecer experiências divertidas, interativas e cheias de possibilidades de descobertas, as quais permitam ao bebê ampliar suas vivências, com um ambiente lúdico e potencialmente permeado de saberes, promovem a autonomia, a criatividade, a curiosidade e o brincar livre como meios de aprendizados, organizados e pensados através de sua experiência e a intencionalidade docente.

Defende-se que os bebês requerem uma especificidade pedagógica devido às suas características e necessidades únicas, pois, anteriormente ao estabelecimento da BNCC (Brasil, 2017) e DCNEI (Brasil, 2009), as metodologias e abordagens pedagógicas voltadas para crianças de quatro e cinco anos eram aplicadas aos menores, sem que atendessem às suas necessidades.

Além disso, é fundamental que a professora e a família estejam em contato, construindo de maneira sólida a criação de ambientes seguros, afetivos e desafiadores que estimulem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Além disso, as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e trocas com seus pares e adultos, devem ser previstas nas

propostas pedagógicas das escolas, tornando uma iniciativa coletiva. Como destaca Pohren (2022), para que realmente esse trabalho seja efetivo, ele deve ser o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

4. Possibilidades de práticas pedagógicas com bebê: ideias de práticas

A BNCC (Brasil, 2017) reconhece a Educação Infantil como etapa essencial e fundamental para a construção de identidade e da subjetividade e estabelece seis direitos de aprendizagem para bebês e crianças de 0 a 5 anos, sendo eles:

a) conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos;

b) brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos);

c) participar ativamente, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pela educadora, quanto da realização das atividades da vida cotidiana;

d) explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, palavras, emoções, elementos da natureza etc.;

e) expressar-se, como sujeito dialógico, criativo e sensível etc.;

f) conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Tais direitos sempre estabelecem respeito em relação a si e aos outros, utilizando diferentes linguagens e ampliando o conhecimento de si e do seu entorno na escola, no contexto familiar e comunitário. Porém, é no ambiente escolar, que as práticas pedagógicas devem ser pensadas e realizadas para as necessidades e características específicas dos bebês, explorando a sala de aula como ambiente físico, o vínculo com as professoras e os ambientes externos.

Sabemos que a docência no berçário está em construção, por isso, o intuito deste ponto é contribuir de forma significativa com as especificidades da ação pedagógica em sala de aula. Como já mencionado, as situações de cuidado são que ampliam uma relação de qualidade, com olhares, respeito, afeto e compreensão. Ao ser cuidado de maneira humanizada e humanizadora, com trocas reais com o adulto, isso faz com que o bebê se sinta cada vez mais feliz em realizar tal atividade.

Na abordagem Pikler, recomenda-se que cada professora seja responsável por um pequeno grupo de bebês para que essa relação seja mais afetiva, estreita e íntima, havendo uma melhor interpretação no processo de entendimento da comunicação do bebê. Deve-se manter a continuidade, que traz a segurança, a consistência e a previsibilidade, tendo sempre a mesma maneira de abordar as atividades de cuidado com o bebê. Dessa forma, ele não será surpreendido, pois já terá familiaridade com as ações da educadora, “seu sentimento de segurança física se associa ao adulto e, de igual maneira, a seu sentimento de segurança afetiva e emocional” (Falk, 2021, p. 26). Com isso, se conhece, se expressa e percebe-se a si próprio.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil referem-se ao conjunto de ações, estratégias e abordagens utilizadas por educadoras. A prática docente deve ser pautada com base em concepções da criança, da educação, da aprendizagem e desenvolvimento e da sociedade. Abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pela professora para possibilitar o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Com/para os bebês, o vínculo é um laço, que vem da palavra “brincar”. Ao brincar, o bebê faz laço com o mundo, com as pessoas que convive e com a cultura que está inserida. Como ressalta Winnicott (1982), não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização da criança, da sua estruturação, que não passe pelo brincar. Acentuamos a ideia do brincar como fazer laços, estabelecer relações, assim como o cuidar.

A professora, aquela que acolhe, organiza os espaços interativos pensando no desenvolvimento e aprendizagens, organiza os tempos oferecendo diferentes oportunidades de experiências e responde a suas principais necessidades, no brincar não será diferente, também participa do processo de constituição do sujeito, pois os bebês se constituem através das brincadeiras.

4.1 Para 0 a 6 meses

Antes de brincar com qualquer objeto, o bebê já brinca com o rosto de sua mãe, com as luzes, sons, com o seu próprio corpo, assim como, com as pessoas que vê; ele vai brincando e se descobrindo, desenvolvendo habilidades e construindo significados. Aos poucos, percebe os objetos ao seu redor, busca por aqueles que estão ao seu alcance e, depois, por brinquedos que são mais atraentes. Assim, explora o ambiente e se constitui através das primeiras relações que estabelece, desenvolve-se psíquica e socialmente.

Quando um bebê mexe no rosto do adulto, está descobrindo suas cavidades e saliências, ali está constituindo a noção de limite corporal. Da mesma forma ocorre com si mesmo, quando coloca as mãos na boca e se lambuzava de saliva, o bebê explora o corpo porque o corpo é o espaço e o espaço é o corpo.

Uma brincadeira que pode ser realizada nessa idade é o esconde-esconde com um pano. Essas pequenas práticas de aparecimento e desaparecimento, assim como jogar o objeto no chão para o adulto pegar, simbolizam que para desaparecer é preciso existir; isso é fundamental no processo de subjetividade. Nesse período, as práticas pedagógicas envolvem a interação afetiva e o estímulo sensorial, e é quando se inicia a introdução alimentar e o desenvolvimento motor.

Outra brincadeira é com móvel, que é uma estrutura no qual o princípio é o equilíbrio. Nela coloca-se objetos, tecidos, bichinhos, figuras que ficam se movendo e girando. Por meio da oferta desse brinquedo, as crianças conseguem manipular diferentes objetos,

estimular os sentidos, exercer a capacidade de escolha e se concentrar em explorar suas descobertas que estão ao alcance de suas mãos.

4.2 Para 7 a 12 meses

Podemos visualizar melhor as possibilidades de práticas pedagógicas nessa faixa etária. É possível explorar texturas, como tinta caseira, livros, preparar cantos temáticos com possibilidades diferentes de exploração, tais como: 1) colchonetes e blocos de empilhar; 2) um espaço na frente do espelho, com móveis pendurados à altura das crianças; 3) um lugar com bichinhos para morder e garrafas sensoriais; 4) um canto com brinquedos sonoros, chocalhos e tambores.

Essas modalidades podem se relacionar em diversos aspectos com os bebês e manipuladas de diferentes formas. Os blocos podem ser empilhados, rolados; o espelho voltado ao bebê, para olhar para si e descobrir a própria imagem; o móvel pode ser movimentado por ele os bichinhos próprios para morder, pois é com a boca que os bebês fazem suas primeiras experimentações sensoriais; e brinquedos sonoros para explorar sons e ritmos.

4.3 Para 13 a 18 meses

Nesta faixa etária, propõe-se o circuito motor, para os bebês passarem por baixo e por cima, afinal, o desenvolvimento motor tem papel fundamental na afetividade e na cognição, possibilitando aos bebês que se sintam seguros para experimentar movimentos ousados ou decidir permanecer nos movimentos conhecidos. Cada um no seu ritmo, pois o corpo é autoconhecimento; é através da atividade motora que a criança se comunica, expressa diferentes emoções e ansiedades, assim como, comemora suas descobertas.

Contudo, alertamos que esses apontamentos são apenas indicativos, e não devem ser seguidos como verdade absoluta, pois são apenas orientações para nossas docências com bebês.

5. Considerações finais

É relevante refletir, analisar e socializar sobre a docência e as experiências do trabalho pedagógico com bebês e a ação do cuidar, educar e brincar como indissociáveis, tendo como referência um cuidado humanizado e humanizador, em que a ação docente gera um ambiente e um ensino-aprendizagem mais potente. Esse processo possibilita aproximarmo-nos de uma prática pedagógica de qualidade.

É evidente que ações mecânicas e apressadas não deveriam ter mais lugar na prática pedagógica com bebês, pelas quais todos comem e dormem na mesma hora. É preciso respeitar o tempo individual de cada um e que educadora e bebê estejam inteiros e presentes nas situações. Assim, a mensagem de que ele é importante o incentiva a igualmente se concentrar em quem cuida dele e, dessa forma, favorecer a exploração e descobertas pela criança.

A relação se fortalece através das experiências emocionais, da linguagem, do brincar, da atividade autônoma e dos momentos de cuidar e educar. Afinal, as ações como trocar fralda, alimentar e fazer dormir são tão formativas quanto uma proposta dirigida. Dessa forma, buscou-se destacar aquilo que consideramos importante no cotidiano com os bebês pela lente da pediatra húngara Emmi Pikler, a qual trouxe valorização para a construção da relação entre criança e professora, além de práticas simples, acessíveis e revolucionárias do cuidar, educar e do brincar.

Os vínculos estabelecidos com as crianças e entre elas e com as professoras nos permite ampliar a compreensão das singularidades da docência e dos próprios bebês e o valor das relações pessoais, sendo eles: ter um profundo respeito pelo bebê e sua individualidade, manter o vínculo, promover a atividade autônoma

e o brincar livre. Assim, esses se constituem como a base dos princípios de Pikler, que inspiram as instituições de Educação Infantil. Por fim, ressalta-se a importância da aplicação no cotidiano por professoras observadoras, presentes e pesquisadoras, tendo em vista a potência que são os sujeitos ativos e competentes que chegam no espaço coletivo do berçário.

Referências

BARBOSA, M. C. S.. **Por amor e por força**: rotinas na Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência Pikler-Lóczy. 4. ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.>

scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2023.

POHREN, R Espaços externos: para o brincar na Educação Infantil. *In*: LIMA, Samantha Dias De (org.). **Vocabulário LABPED: saberes** construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor: un recurso para** la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

TARDO, A. Autonomia e/ou dependência. *In*: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Capítulo 3

O método montessori na Educação Infantil e suas contribuições

Hellen Priscila Queiroz
Melina Chassot Benincasa Meirelles
Antonio Jeferson Barreto Xavier

1. Introdução

A primeira infância é a fase de descoberta do mundo e de aprendizados constantes. É impressionante notar que, a cada dia, os bebês e as crianças pequenas aprendem algo novo, seja uma palavra, um gesto ou qualquer outra coisa. Neste caso, o método de ensino Montessori pode ser um aliado nesse processo de desenvolvimento, dado na aprendizagem infantil (Montessori, 1965).

O interesse em pesquisar sobre a primeira infância – dos 0 a 6 anos – surgiu a partir das experiências individuais da autora, enquanto profissional que atua na Educação Infantil, em especial em uma escola infantil privada, que trabalha com o método Montessori (Montessori, 1965).

O método Montessori encoraja os pequenos a desbravarem o mundo para que adquiram conhecimento, assim como que desenvolvam habilidades de forma autônoma. Dar autonomia aos bebês e às crianças pequenas, deste modo, é essencial para que elas aprendam a ser protagonistas de suas próprias vidas. Desta maneira, aprendem mais sobre si mesmas, quais são seus interesses e as suas necessidades (Montessori, 1965).

Pensando na relevância da temática para atuação como futura pedagoga- professora e com a intenção de aprimorar devidos conhecimentos no processo de desenvolvimento da aprendizagem

infantil, a presente pesquisa tem como objetivo produzir uma revisão da literatura sobre as pesquisas de artigos acadêmicos, as mesmas que abordam o método Montessori na etapa da educação infantil, publicadas nos últimos dez anos (2013-2023). Para isto, como fonte de pesquisa, foi consultada a Plataforma de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a qual concentra o maior número de publicações acadêmicas do Brasil, através do uso das seguintes descrições: Educação Infantil e Método Montessori (Montessori, 1965).

Nos últimos 10 anos, diversas pesquisas têm sido realizadas sobre o método Montessori na Educação Infantil, buscando investigar seus impactos no desenvolvimento das crianças e as suas contribuições para a prática pedagógica. Estes estudos têm encontrado resultados positivos em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças, as quais participam de programas baseados no método montessoriano, de Montessori (1965; 2021).

Eles demonstram, assim, que estas crianças apresentam maior capacidade de concentração, raciocínio lógico e de habilidades matemáticas, tudo isto em comparação com aquelas que seguem abordagens tradicionais. Além disso, as pesquisas também têm evidenciado benefícios socioemocionais, como maior autoestima, autonomia e habilidades sociais. Deste modo, o presente estudo apresenta os seguintes objetivos específicos: discutir os benefícios do método Montessori no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, assim como identificar as vantagens que essa metodologia traz para as crianças. Por fim, também é possível adentrar no funcionamento estrutural da escola que pratica a aplicação montessoriana.

2. O método de ensino Montessori

Maria Montessori, natural da Itália, nasceu em Chiaravalle, em 31 de agosto de 1870, foi a primeira mulher italiana a cursar medicina, especializando-se em Pediatria e Psiquiatria, e,

posteriormente, formando-se em Pedagogia. Ainda cursou Filosofia, Psicologia Experimental e Antropologia. Enquanto profissional, buscava desenvolver o potencial da criança desde os primeiros anos da infância, acreditando em uma educação para a vida. Como afirma Pinto (2005, p. 51), “Montessori foi uma médica, pedagoga, filósofa, pesquisadora e educadora, que veio propor uma mudança na pedagogia”.

O método Montessori baseia-se, assim, no princípio de que as crianças são naturalmente curiosas, e de que o ambiente ao seu redor deve ser cuidadosamente planejado para encorajar sua autodescoberta e seu desenvolvimento. Através do uso de materiais sensoriais e educativos, desenvolvidos por Montessori, as crianças são estimuladas a explorar, experimentar e aprender, de forma independente (Pinto, 2005).

O mesmo valoriza a autonomia, a liberdade de escolha e a responsabilidade das crianças, incentivando-as a aprender ao seu próprio ritmo, de acordo com seus interesses. As salas de aula de Montessori são projetadas para serem espaços de aprendizagem colaborativa e autodirigida, em que os alunos são encorajados a interagir entre si, a tomar decisões e a resolver problemas de forma independente (Pinto, 2005; Salomão, 2019).

Montessori iniciou suas pesquisas aos 28 anos de idade, defendendo no Congresso Médico Nacional a tese de que a causa principal dos atrasos apresentados pelas crianças portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem era o ambiente de sala de aula, ausente de estímulos devidos para o desenvolvimento adequado. Naquela época, os demais médicos presentes no Congresso não entendiam a sua preocupação com aquelas crianças, pois quem nascia com alguma anormalidade não era considerado importante dentro da sociedade (Salomão, 2019).

Salomão (2019), assim, ainda esclarece que Montessori assumiu a direção de um asilo em que as crianças eram mantidas “presas”, e começou a observar que elas se interessavam por qualquer coisa que pudessem sentir, de modo interativo. Com o

auxílio dos materiais criados pelo estudioso Séguin, Montessori aplicou-os aos alunos, crianças internadas que aprenderam tanto e se desenvolveram tão bem, que Montessori sentiu-se confiante para inscrevê-las nos testes nacionais de educação da Itália. E, nos exames, os alunos de Montessori, que enfrentavam as mais variadas dificuldades para aprender, se saíram melhor do que boa parte da população infantil italiana, que tinha a cognição perfeita e era educada em escolas normais.

Montessori perguntou o que havia de tão errado com as escolas tradicionais, para que crianças que tinham tudo para obterem resultados excelentes nos testes, se saíssem com resultados piores. Ela, que já havia cursado Pedagogia, neste meio tempo, decidiu dedicar-se integralmente à Educação (Sarmiento, 2018). Além disso, como explica Salomão (2019, p. 34),

Ela foi convidada para desenvolver um projeto educacional com crianças de uma comunidade pobre para ver como elas associam essa metodologia de ensino. No início, era para ser uma creche sem maiores pretensões, mas a Casa Dei Bambini (Lar das Crianças) iria se mostrar o palco da maior revolução educacional do mundo. Na Casa, havia mobília de escritório cujas pernas Montessori mandara cortar para adequar ao tamanho das crianças, e deixou materiais como vassoura e gravetos à disposição dos pequenos. Quando havia materiais suficientes para que todas as crianças pudessem usá-los todo o tempo, elas se acalmaram e mostraram-se absolutamente concentradas, tranquilas e felizes. Depois de algum tempo na Casa, Montessori aceitou, sob pressão dos pais das crianças, ensiná-las a escrever, e para sua surpresa, aprenderam tão bem que, um dia, descobriram sozinhas que “sabiam escrever” e saíram pelos quarteirões da cidade escrevendo no chão e nas paredes.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo considerada a base para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos na sociedade. A Base Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), estabelece assim, direitos de aprendizagem para todos os estudantes, os mesmos que devem desenvolver-se ao longo da educação básica, incluindo a Educação Infantil. A BNCC, dentro da Educação Infantil, homologada em 2018, o que serviu como

referência para a formulação dos currículos das escolas e redes de ensino, tudo isto em todo país (Sarmiento, 2018).

Ela enfatiza, assim, o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, linguísticos, motores e culturais, valorizando a brincadeira, a interação e a construção de vínculos afetivos, como por componentes essenciais para o desenvolvimento das crianças, dentro desta fase. A BNCC (Brasil, 2018) ressalta, desta maneira, a importância do trabalho coletivo entre os educadores, contando com a participação das famílias dentro deste processo educativo (Salomão, 2019).

A partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras, a Base estabelece seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Por sua vez, estes direitos estão também inseridos em campos de experiência, por meio dos quais as crianças devem aprender e se desenvolver, divididos em: “O Eu, os Outros e o Nós”, “o Corpo, Gestos e Movimentos”, “Traços, Sons, Cores e Formas”, a “Oralidade e Escrita”, e os “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (Ramos, 2021).

Cada campo de experiência possui objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, que contém o que a criança deve dominar ao fim do ciclo da Educação Infantil. Os objetivos de aprendizagem estão organizados em três grupos de faixas etárias: 0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, assim como 4 a 5 anos e 11 meses (Ramos, 2021; Salomão, 2019). Além disso, como indica Ramos (2021, p. 58),

Na teoria de Montessori, o professor montessoriano tem o papel fundamental como um guia para que essa conquista da independência aconteça de forma natural, tendo a criança como a principal protagonista em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A pedagogia montessoriana busca interligar a liberdade, a independência e a individualidade junto às atividades educacionais, o que difere bastante da educação tradicional que é extremamente rígida, na qual somente o professor possui conhecimento para transmitir aos alunos, e os mesmos são como receptores. Na educação tradicional, essa passividade dos alunos é vista como disciplina, no entanto, o

método Montessori ressalta que os alunos devem ser protagonistas dentro da sala de aula e protagonistas em seu convívio social.

A BNCC (Brasil, 2018), estabelece assim, as habilidades, competências e conteúdos, os mesmos que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica, dentro do Brasil. O método Montessori, por sua vez, é uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia e a autodireção do aluno, com ênfase na aprendizagem por meio da exploração e da experimentação (Ramos, 2021; Barbosa, 2018).

Apesar de possuírem abordagens distintas, a BNCC e o método Montessori podem dialogar em alguns pontos, principalmente, no que se diz respeito ao desenvolvimento integral do aluno. Ambos enfatizam, assim, a importância do protagonismo e da individualidade do estudante, bem como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e responsáveis (Barbosa, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) pode fornecer, deste modo, um referencial para as competências e conteúdos, os mesmos que devem ser desenvolvidos. Enquanto o método Montessori puder também propor estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a consecução destes objetivos, eles promovem uma educação mais personalizada e significativa para os estudantes. Desta forma, é possível encontrar complementaridade entre essas duas abordagens, criando um diálogo que enriqueça a prática educativa (Ventura, 2022). Assim, Barbosa (2018) nos traz o entendimento de que uma das principais características do Montessori na Educação Infantil é a ênfase na autonomia do aluno. Este método propõe que as crianças tenham liberdade para escolher suas atividades e trabalhar em seu próprio ritmo, permitindo que desenvolvam diversas habilidades como, por exemplo, concentração, autoconfiança e responsabilidade. Além disto, o ambiente preparado é cuidadosamente organizado para estimular a independência e o desenvolvimento integral da criança, oferecendo materiais educativos adequados às suas necessidades e interesses. O papel do educador, dentro desse contexto, é de observar e orientar

os estudantes de forma individualizada, respeitando suas características e estimulando seu potencial (Montessori, 2021).

O método Montessori se baseia, então, em seis pilares que fundamentam a prática pedagógica e o ambiente de aprendizagem. Portanto, são eles:

1. Ambiente preparado, pois o ambiente de aprendizagem deve ser organizado e estruturado de forma a promover a autonomia e a independência das crianças. Os materiais devem ser acessíveis e apropriados para o seu desenvolvimento, facilitando o aprendizado individual e autodidata. Esta abordagem científica, assim, é valorizada precisamente porque há a percepção de que a criança precisa ter sua individualidade, sendo físicas ou emocionais, supridas para ter um desenvolvimento saudável. Sendo assim, é de extrema relevância garantir que o espaço usado, assim como seus instrumentos, seguem esta mesma linha de raciocínio;
2. Adulto preparado, já que o papel do educador é de observar e compreender as necessidades, assim como os interesses individuais de cada criança, proporcionando-lhes suporte e orientação. Um indivíduo adulto deve estar treinado e orientado para enxergar a funcionalidade do Montessori, assim podendo aplicá-lo em sua realidade. Entendê-lo, deste modo, é o primeiro ponto para respeitar a criança, aceitando que ela faz parte da sociedade, e deve ser valorizada como indivíduo. Os conceitos do Montessori, alinhados com a paciência e o atendimento respeitoso de um educador, são a chave do sucesso também para seu crescimento profissionalizante;
3. Autoeducação, em que Montessori enfatiza a importância da autonomia e da liberdade para as crianças. Elas são encorajadas a realizar escolhas e a tomar decisões, tudo isto dentro do ambiente preparado;
4. Educação Cósmica, busca oferecer uma visão Cósmica do mundo. As crianças nascem interessadas por tudo ao seu redor, e há muitas formas de manter esse interesse aceso por toda a infância. Uma das mais belas é perceber que todas as coisas estão conectadas e dependem umas das outras para existir;
5. Educação como Ciência, utilizando o método científico de observações, hipóteses e teorias para entender a melhor forma de ensinar cada criança, principalmente, na verificação da eficácia do seu trabalho no dia a dia;
6. Criança equilibrada, já que Montessori busca o desenvolvimento natural das crianças, assim podendo expressar as suas características,

que lhe são inatas, nomeadamente pelo amor ao silêncio, pelo trabalho e pela ordem (Ventura, 2022; Montessori, 2021).

Cabe ressaltar que a ideia não é reduzir o método Montessori a esses princípios, mas organizar as ideias de Montessori para torná-las mais claras para com as suas descobertas e a sua perspectiva educacional (Ventura, 2022).

A implementação do método Montessori, na educação infantil, apresenta vantagens e desafios. Entre as vantagens, estão o estímulo ao desenvolvimento integral da criança, a promoção da autonomia e da criatividade, além da formação de indivíduos mais críticos e participativos na sociedade. Por outro lado, a formação de professores se apresenta, por vezes, como um desafio, uma vez que eles precisam adquirir conhecimentos específicos sobre o método Montessori e sua aplicação na Educação Infantil. Além disso, a adaptação das escolas para esse modelo pedagógico também pode ser um desafio, uma vez que é necessário repensar a estrutura física e os recursos materiais disponíveis, envolvendo um alto investimento financeiro (Ventura, 2022).

Montessori enfatiza o ambiente preparado como um dos seus principais pilares, nele se caracterizando um ambiente físico cuidadosamente planejado e organizado para incentivar a aprendizagem, a independência e a autonomia das crianças (Montessori, 1965). O ambiente é dividido em diferentes áreas como: sensorial, matemática, educação cósmica, das linguagens, da vida prática, oferecendo uma variedade de materiais de aprendizagem acessíveis e com controle de erro¹ (Montessori, 2021). Os materiais são dispostos em prateleiras, permitindo que as crianças acessem e manipulem com independência. Além disso, o ambiente é projetado. Desta forma, é prioridade promover a ordem, a concentração e a

¹ No método montessoriano, raramente os educadores corrigem a criança. As crianças tendem a corrigir a si mesmas, pois percebem que cometeram um erro. Neste caso, o “Controle de Erro” é uma propriedade da metodologia, que acontece no relacionamento da criança para com o material de estudo, em que ela consegue identificar quando errou, e como corrigir este erro, dentro do próprio aprendizado.

liberdade de movimento, para que as crianças possam escolher suas atividades de acordo com seu ritmo de aprendizagem (Ventura, 2022).

O objetivo do ambiente preparado é oferecer às crianças um espaço em que elas possam explorar, descobrir, e desenvolver habilidades por meio da interação direta com o ambiente, auxiliando o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças (Ventura, 2022).

Desde as primeiras observações com crianças, Montessori sublinhou a importância do toque e estímulos sensoriais, oportunizados através da organização do ambiente em que a criança está inserida, constatando o quanto a sua falta afeta o desenvolvimento das crianças. Lillard (2017, p. 18) aponta que:

As crianças em orfanatos e instituições sofriam de grave retardo do desenvolvimento. Isso ocorria apesar do fato de elas receberem cuidados físicos bons ou até mesmo excelentes. Em uma dessas instituições, 60% das crianças de 2 anos não conseguiam se sentar sozinhas; 85% das crianças de 4 anos não sabiam andar. Uma observação consistente foi feita a respeito dessas instituições: havia pouca ou nenhuma estimulação sensorial para esses bebês. As paredes não tinham cor, havia poucos sons, não havia quase nenhuma atividade para ser observada. Aparentemente, a pobreza de estímulos sensoriais no ambiente inicial tinha mesmo um efeito sobre o desenvolvimento daquelas crianças.

Alguns autores, como Lukoff (2019) e Oliveira (2017), em seus estudos, comentam sobre os benefícios do método Montessori na Educação Infantil. Essa abordagem tem sido, deste modo, associada ao desenvolvimento cognitivo das crianças, como pelo aumento da capacidade de concentração, o desenvolvimento da linguagem e da matemática, assim como do estímulo à criatividade e à resolução de problemas. O método Montessori, portanto, também demonstra impactos positivos no desenvolvimento emocional e social das crianças, promovendo a autoestima, a empatia e a cooperação entre os alunos (Lukoff, 2019).

As tendências atuais, assim, dentre as pesquisas sobre o método Montessori na Educação Infantil, incluem a inclusão de tecnologias

digitais, dadas como ferramentas complementares às atividades tradicionais do método. Esta adaptação busca aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para enriquecer a experiência de aprendizagem das crianças, sem perder de vista os princípios fundamentais do método Montessori. Além disto, também há um movimento de adaptação do método para diferentes contextos culturais, levando em consideração as especificidades e necessidades das comunidades (Oliveira, 2017).

Os princípios fundamentais do método Montessori são pautados na autonomia da criança, no respeito ao ritmo de aprendizagem individual e na importância do ambiente preparado. A autonomia é estimulada através da oferta de materiais didáticos adequados às necessidades e interesses da criança, permitindo que ela escolha suas atividades e trabalhe de forma independente.

O respeito ao ritmo de aprendizagem individual é um dos princípios pelo qual a metodologia é mais propícia para a criança, permitindo que ela explore livremente os materiais disponíveis. O ambiente preparado consiste, assim, em um espaço organizado e adaptado às necessidades da criança, com materiais acessíveis e estruturados para promover sua independência (Oliveira, 2019; Lukoff, 2017).

2.1 Importância da Educação Infantil na formação das crianças

A educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica, destinada para crianças com idade de 0 a 5 anos e 11 meses. Esta fase é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, pois contribui para a formação de sua identidade e autonomia (Lukoff, 2019).

Desempenha-se, assim, um papel fundamental na formação das crianças, pois é nessa fase que ocorre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. As experiências vivenciadas durante os primeiros anos de vida possuem um impacto significativo no futuro das crianças, influenciando sua capacidade

de aprendizagem, habilidades socioemocionais, e a sua saúde mental. Neste sentido, a Educação Infantil proporciona um ambiente rico para o desenvolvimento integral das crianças, disseminado pela curiosidade, criatividade e pensamento crítico (Lukoff, 2019).

O método Montessori, na Educação Infantil, utiliza diferentes estratégias para produzir e analisar os dados de pesquisa. Entre os instrumentos adotados pelos pesquisadores, em escolas montessorianas, estão: observações diretas em sala de aula, entrevistas com professores e pais, e a aplicação de questionários, assim como testes padronizados. No entanto, é importante ressaltar que também foram enfrentadas algumas limitações, como a dificuldade de generalização dos resultados devido à amostra restrita, assim como a falta de estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das crianças, tudo isto feito ao longo do tempo (Barbosa, 2018).

Rocha (2022) analisa, assim, que as crianças que frequentam escolas do método Montessori apresentam maior capacidade de resolver problemas, maior autoconfiança e interesse pela aprendizagem. Além disso, estas crianças tendem a ser mais independentes e autônomas, em todas as suas atividades diárias.

No entanto, é importante mencionar que Borba (2019) e Sarmento (2018), em estudos recentes, também apontam críticas e controvérsias relacionadas ao método Montessori na Educação Infantil. Alguns argumentos contrários à sua eficácia afirmam que essa abordagem pode ser excessivamente estruturada, assim como limitar a criatividade das crianças. Além de tudo isto, há preocupações para com a falta de padronização dos materiais utilizados nas escolas montessorianas, assim como para com a formação adequada dos professores para implementar este modelo educacional.

As recomendações e diretrizes propostas pela criadora do método, assim, são usadas para aplicação do mesmo na Educação Infantil, enfatizando a importância de uma formação adequada dos professores e de um ambiente preparado que estimule a autonomia,

em conjunto com a aprendizagem ativa das crianças. Sobre o professor, Montessori (1965, p. 44) explica que,

Sua missão é preparar o ambiente, procurar o material de concentração e iniciar exatamente a criança. Deve ser serena, deve estar pronta para acudir quando for chamada, entregar-se às necessidades do amor e de confidências da criança, que são para ela toda uma preparação de vida. Diretora do ânimo deve ela ter uma formação, sobretudo moral.

Dentro desta perspectiva, Sarmiento (2018) relata que os professores devem receber formações específicas sobre a filosofia, assim como com os princípios do método Montessori, dadas as estratégias pedagógicas utilizadas nesta abordagem. Além de tudo isto, é fundamental que as escolas montessorianas ofereçam um ambiente rico em materiais educativos, os mesmos considerados adequados ao desenvolvimento das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina as principais habilidades e competências dentro da aprendizagem dos estudantes, assim como o desenvolvimento de cada etapa, sendo da educação básica, da Educação Infantil, Fundamental ou Médio (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) determina todas as atitudes dadas dentro do comportamento de crianças, adolescentes e jovens, assim como dos professores e educadores. A Base, assim, não deve ser vista como um tipo de currículo, mas sim como um conjunto de orientações que norteiam as equipes pedagógicas na elaboração de currículos, e, portanto, deve ser seguido por escolas públicas e particulares, em sua generalidade (Brasil, 2018; Sarmiento, 2018).

Como este é um documento obrigatório a ser seguido em todo o país, o próprio texto reúne conhecimentos antigos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e do Plano Nacional de Educação (PNE). As equipes pedagógicas, assim, devem trabalhar na reestruturação de seus currículos, usando como norte os preceitos estabelecidos. O objetivo, portanto, é elevar a qualidade de ensino (Sarmiento, 2018).

2.2 A escola montessoriana

A escola montessoriana é uma instituição, ou espaço escolar, que usa do método educacional de Montessori, aplicado na educação infantil, para enxergar a criança como indivíduo que precisa de estímulos para o seu desenvolvimento global, algo que vai além da transmissão de conteúdo tradicional (Sarmiento, 2018).

Sendo assim, o processo educativo é baseado na compreensão da criança, assim como no crescimento de um ambiente educacional, estabelecendo a ordem necessária, respeitando a sua individualidade, e fazendo com que seu aprendizado seja cada vez mais rápido e efetivo. Assim, estabelece-se a interatividade (Montessori, 1965).

Na escola montessoriana, o ambiente e o educador possuem um extenso papel, exatamente para que aconteça o desenvolvimento infantil, respeitando o processo de crescimento da criança, e seu momento individual de crescimento psicológico (Montessori, 1965; Sarmiento, 2018).

3. Metodologia

A presente pesquisa consiste em um estudo bibliográfico, realizado durante os meses de junho até dezembro de 2023. O principal objetivo idealizado foi de identificar os benefícios que esse método traz para as crianças, entendendo-se como se estrutura a escola com a prática montessoriana, de acordo com Gil (2002).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, entende-se que é possível realizar a leitura, a análise e a interpretação do material impresso, dada a condição de ser uma pesquisa de estilo de revisão bibliográfica, em que a coleta de dados procedeu-se pela pesquisa de artigos científicos na base da plataforma de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através do uso das seguintes descritores: Educação Infantil e Método Montessori, publicados nos períodos dentre 2013 até 2023. Foram

encontrados 23 artigos, em sua totalidade, e selecionados cinco, que atenderam aos critérios de inclusão.

Os critérios de inclusão, assim, foram divididos em: trabalhos publicados nos últimos dez anos, em língua portuguesa, assim como aqueles que discutiam as contribuições do método montessori para a educação. Após a seleção dos trabalhos, aplicando os critérios de inclusão, chegou-se ao total de cinco, os quais serão analisados a seguir. Os critérios de exclusão foram de trabalhos da língua inglesa, com um recorte temporal de mais de 10 anos, como é possível identificar no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Cinco trabalhos publicados em periódico sobre o método Montessori

Ano	Autor	Trabalho	Periódico
2021	Thaís M. A. Brazilino Mônica R. Ramos	Protagonismo da criança na Educação Infantil: um diálogo entre o método Montessori e a BNCC	Historia de la Educación, 39, 2021
2020	Arnaldo N. Ritieli Andressa Anese Rosane de F. Ferrari	A atualidade de Montessori: Evidências a partir da investigação das práticas pedagógicas na Educação Infantil	Revista Interfaces da Educação, vol 68 (8), 2020
2019	Viviane Edna Cruz Gisele Thiel Della Cruz	O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil	Ver. Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 77 (185), 2019
2019	Natália de Borba Pugins Adilson C. Habowski Elaine Conte	Pedagogia Científica Na Educação Infantil: Pressupostos Montessori	Criança em foco: contribuições para a docência, v.15, 2019
2017	Maria M. Rodrigues Gislene F. de Oliveira	O Modelo Pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o	Revista de psicologia, Vol.10 (33), 2017

		desenvolvimento Infantil	
--	--	-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Dos trabalhos selecionados para realização da pesquisa, foi feita uma dissertação de modo descritivo, em conjunto com a sumarização dos trabalhos apresentados na Tabela 1, apenas para um melhor entendimento de localização destes dentro da temática do método Montessori. Isto foi feito na mesma ordem, dada por ano. Ao final, foram designadas algumas considerações sobre o trabalho, assim como reflexões.

O primeiro trabalho analisado foi o de Brazilino e Ramos (2021). No artigo, as autoras buscaram investigar as relações do Método Montessoriano, para com a BNCC. Ao relacionar a proposta de Maria Montessori com os direitos da BNCC, é possível identificar semelhanças entre os dois, uma vez que nas duas propostas a criança é colocada no centro do processo de aprendizagem, a autonomia é valorizada e a exploração do ambiente é enaltecida, por meio da importância da liberdade.

No segundo artigo de Oliveira *et al.* (2021), realiza-se um trabalho de revisão sistemática da literatura, apresentando reflexões acerca das contribuições do Método Montessori em um contexto atual, considerando o desenvolvimento da autonomia da criança nos anos iniciais da Educação Básica. Entre seus resultados, percebeu-se que a Pedagogia de Montessori se faz presente em 62 unidades educacionais distribuídas em todas as regiões brasileiras, assim como está alinhada aos princípios reguladores da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que substituíram os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi possível, portanto, constatar que há uma enorme falta de estudos por parte dos estudantes, apontada anteriormente ao desenvolvimento da Pedagogia de Montessori em escolas públicas, estas mesmas sendo aquelas que prestam serviços à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Como conclusão, se entende que o Método Montessori vem contribuindo de forma significativa para a

aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento educacional, com autonomia e liberdade. Através de abordagens lúdicas e da aplicação do modelo em ciclos, dado por faixa etária, foi feito o estimular da construção de conhecimento, assim como uma melhor interação dentro do ambiente educacional (Oliveira *et al.*, 2021).

O terceiro trabalho localizado foi o de Nogaro, Anese e Ferrari (2020). No artigo, os autores tiveram o principal objetivo delineado em compreender a atualidade do pensamento de Maria Montessori, assim como a sua influência na organização e condução das práticas pedagógicas, tudo isto dentro da Educação Infantil. Os dados foram coletados por meio de observações e entrevistas, feitas com professores e gestores de uma escola, o que segue os princípios da pedagogia montessoriana, que está localizada no estado de Santa Catarina. Os resultados revelaram, deste modo, que todos os docentes participaram de formação semanal na própria instituição, para melhor execução do método montessoriano.

As observações nas salas de aula possibilitaram constatar que as crianças tinham uma rotina autônoma e independente, desde o início até o final do dia, nas diferentes atividades do cotidiano, por exemplo: na acolhida, ao colocarem suas bolsas no cabide, ao separarem as suas agendas e ao tirarem os copinhos/garrafinhas de dentro da bolsa, colocando-as no lugar adequado (Nogaro; Anese; Ferrari, 2020). A autonomia e um ensino não diretivo foram pontos destacados pelos autores. Um exemplo sobre eles consiste na prática observada de uma professora, dada no momento do acolhimento. Ao colocar uma música mais calma e disponibilizar para as crianças folhas em branco, estas já entendiam que naquele momento seriam necessários o silêncio e a concentração. Com este exemplo, é possível demonstrar como as atitudes das professoras antecedem o que será proposto, evitando, a todo momento, que a professora intervenha nas ações das crianças (Oliveira *et al.*, 2021).

Ao longo do quarto artigo, Cruz e Cruz (2019) mencionam a importância do material dourado, idealizado e desenvolvido por Montessori, que é presente em muitas escolas. Os materiais didáticos

utilizados para o ensino e aprendizagem da Matemática permitem, assim, que os estudantes aprendam do concreto até o abstrato, por meio da experimentação, possibilitando uma aprendizagem significativa. As autoras destacaram outros três materiais, desenvolvidos por Maria Montessori, que podem ser utilizados no ensino de matemática, os quais são: “Cilindro de Encaixe” (material trabalhado em exercícios com crianças de dois anos e meio até quatro anos e meio de idade), proporcionando à criança percepção visual das dimensões, além de concentração e independência; “Escada Marrom” (material trabalhado em exercícios com crianças dentre dois anos e meio a quatro anos e meio de idade), com o objetivo de dimensionar a educação visual e das abstrações dos conceitos de dimensões, fazendo com que acontecesse a coordenação do equilíbrio e a atenção da criança e “Caixa de Rumores” (material trabalhado em exercícios com crianças de três anos e meio a cinco anos de idade), que possui objetivo para com a aplicação da educação do sentido auditivo, discriminação auditiva, desenvolvimento físico e cognitivo, tudo isto em sua utilização cotidiana. Assim, há concentração e o interesse das crianças em realizar sua proposta de trabalho. De maneira geral, as autoras concluíram que os materiais didáticos desenvolvidos por Montessori podem favorecer o desenvolvimento de autonomia, com sentidos, coordenação motora global e fina, assim como para com a cognição, por causa da relação do abstrato e concreto. Desta maneira, trazem importantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Rodrigues e Oliveira (2017), em seu trabalho, mostram que a pesquisa de cunho bibliográfico se destinou a investigar sobre o modelo pedagógico defendido por Montessori, a sua aplicabilidade, ambientação e suas possibilidades de aprendizagem, levando à conclusão de que seu método é considerado uma das mais importantes propostas para o desenvolvimento infantil. O método Montessori proporciona, através da manipulação dos materiais da organização do ambiente, o principal objetivo de formação do

cidadão, por valores cristãos e culturais. Pode-se identificar, ainda, análises das sugestões propostas em suas obras, já que esse modelo pedagógico faz parte da contemporaneidade e é utilizado nos dias de hoje, se tornando ferramenta de auxílio pedagógico, principalmente, nas séries iniciais.

Durante o processo de escolha destes artigos, pode-se dizer que foi feito o reconhecimento de que o método Montessori traz inúmeras contribuições e reflexões, para o andamento das práticas pedagógicas. Como critério de exclusão, pode-se entender que há estudos que são mais aprofundados, e, por este motivo, outros 23 trabalhos encontrados foram desqualificados.

4. Análise

Em relação aos objetivos que foram propostos para pesquisa, verifica-se que o método Montessori contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das crianças, já que a metodologia possui como ênfase a criança como protagonista, dentro do seu processo de aprendizagem (Brazilino; Ramos, 2021).

Os estudos realizados revelaram contribuições para a prática pedagógica. Dentre elas, destacam-se que a relação do professor com o estudante, deve ser respeitosa, carinhosa, amorosa, compreensiva e empática (Brazilino; Ramos, 2021).

Esta forma de relação do professor para com o aluno possibilita um processo de aprendizado e ensino, em que o estudante se torna autônomo, livre, equilibrado, responsável e possui uma formação integral. Brazilino e Ramos (2021) destacam que, através do embasamento teórico, os autores reconhecem que os alunos da Educação Infantil são mais ativos no seu processo de construção e desenvolvimento, já que os princípios do método Montessori os direcionam para o protagonismo. Sendo assim, observa-se que as escolas terão maior êxito pedagógico, se associarem as orientações da BNCC (Brasil, 2018) aos fundamentos montessorianos.

Refletindo sobre uma educação que considera o estudante como sujeito protagonista, o método Montessori, vinculado com a BNCC, garante que os alunos da Educação Infantil desenvolvam um aprendizado mais significativo, contextualizando as atividades educacionais com as demandas da vida prática (Brazilino; Ramos, 2021).

Oliveira *et al.* (2021), em estudos, trouxe os seguintes resultados, percebendo-se que o método Montessori se faz presente em 62 unidades educacionais distribuídas em todo o território brasileiro, podendo ser compreendida como uma alternativa pedagógica alinhada aos princípios reguladores da BNCC, que é a substituta da antiga PCN. O método tradicional pedagógico vem sofrendo modificações em sua concepção estrutural, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste caso, são feitas propostas que visam adequar os currículos escolares para implementações de novos conceitos, como autonomia, caracterizando o comportamento ativo da criança em seu desenvolvimento integral (Oliveira *et al.*, 2021).

Acreditamos que é preciso reconhecer, na Educação Infantil, a importância de um olhar diferenciado para o desenvolvimento da criança, buscando valorizar sua autoestima, sua liberdade e sua autonomia, por comportamentos que são foco do método Montessori, sobretudo, devido ao método de agrupamento por faixa etária, o que permite constituir a solidariedade, o respeito e o amor entre as crianças, que estão em plena formação (Brazilino; Ramos, 2021; Oliveira *et al.*, 2021).

Nogaro, Anese e Ferrari (2020) apresentam, dentro do artigo, as evidências coletadas, com o objetivo de compreender na atualidade o método Montessori e sua influência, tanto na organização quanto na condução das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Realizou-se, assim, uma pesquisa em uma escola de Educação Infantil do Estado de Santa Catarina. A pesquisa permitiu entender a complexidade e as possibilidades que marcam esta metodologia, o que visa uma educação humanizada. Os resultados demonstram, assim, que os princípios do método Montessori servem de

referência, principalmente, quando se trata de pensar em ambientes que acolhem e educam as crianças, especialmente, na primeira infância, para que se possa implementar práticas e metodologias mais ativas (Oliveira *et al.*, 2021).

Podemos considerar que o método Montessori possui muito a contribuir com a educação brasileira, pois se constitui numa educação adequada e diferenciada. O método montessori se faz mais concreto, pois inicia desde a preparação do ambiente escolar, que deve ser designada pelo educador, pensando-se em atender as necessidades das crianças, o que nesse momento é o foco principal dentro da sala de aula (Nogaro; Anese; Ferrari, 2020).

Em leitura do artigo de Cruz e Cruz (2019), entende-se a importância de um ambiente preparado, em que as crianças possuem acesso a materiais concretos e manipulativos, que favorecem a compreensão dos conceitos abstratos. Ao utilizar-se destes materiais, as crianças têm a oportunidade de experimentar, investigar e assimilar os conteúdos de forma significativa.

A ênfase dada ao desenvolvimento sensorial também é uma característica marcante do método Montessori. Através da exploração dos sentidos, as crianças são estimuladas a perceber o mundo ao seu redor, prioritariamente, de forma mais ampla e detalhada. Isto contribui, assim, para a formação integral das crianças, uma vez que o desenvolvimento sensorial está diretamente relacionado ao cognitivo, emocional e social (Cruz; Cruz, 2019).

Assim, Rodrigues e Oliveira (2017) consideram que o método Montessori pode trazer diversas possibilidades de aprendizagem, seja através da manipulação dos materiais, da organização do ambiente e da abordagem pedagógica, utilizada pela educadora. Pode-se identificar, ainda, que a metodologia é uma grande aliada no auxílio didático, principalmente, nas séries iniciais.

Considerando o ponto de vista dos autores nos resultados, prioritariamente, sobre o método Montessori na etapa da Educação Infantil, algumas recomendações práticas podem ser para professores e gestores educacionais. É recomendado que os

professores recebam, assim, uma formação específica sobre o método Montessori, para que possam implementá-lo de forma adequada e eficaz. Além disso, é de enorme relevância que os gestores educacionais considerem a possibilidade de introduzir o método Montessori nas escolas, levando em conta as evidências de seus benefícios para o desenvolvimento das crianças (Rodriguez; Oliveira, 2017).

5. Considerações finais

A Educação Infantil desempenha, assim, um papel fundamental na formação das crianças, pois é nessa fase que são estabelecidas as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Neste contexto, o método Montessori tem se destacado, tal qual como uma metodologia que valoriza a autonomia do aluno, criando um ambiente preparado para favorecer sua aprendizagem. Através deste método, as crianças são estimuladas a explorar e descobrir o mundo ao seu redor, de forma independente, enquanto o educador assume o papel de guia, oferecendo suporte e orientação.

Uma das principais características do método Montessori é a ênfase na autonomia do aluno, já que as crianças são incentivadas a tomar decisões por si mesmas e a realizar atividades. Além disso, o ambiente preparado é cuidadosamente planejado para atender às necessidades individuais de cada criança, com materiais educativos adequados ao seu estágio de desenvolvimento. O educador desempenha, assim, um papel fundamental como guia, observando e compreendendo as necessidades de cada aluno, oferecendo orientações individualizadas e estimulando seu interesse pela aprendizagem.

É claro que toda proposta representa um desafio. O que é estabelecido na teoria não necessariamente é o que acontece na prática, já que a proposta que Maria Montessori pensou é uma proposta inovadora. Porém, compreende-se que para ser efetuada de modo eficaz, é necessário que o adulto tenha a formação

necessária, assim como se proponha a participar verdadeiramente de todo o processo, desde a organização do ambiente até a maneira em que ele interage e se relaciona com as crianças.

Por fim, compreendemos que são diversos os fatores que influenciam no método. Quando bem aplicado, ele é eficiente e traz bons resultados na infância, que serão conservados para toda a vida. Assim como, do mesmo modo, há o efeito de que teremos indivíduos autônomos, livres, confiantes, responsáveis e empáticos, que construirão uma sociedade mais equilibrada.

Referências

BARBOSA, M. C. S. A BNCC e os direitos das crianças. Educação Infantil em evidência. **Revista com Censo**, 2018, p. 1-82.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 01, n. 03, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRAZILINO, T. M. A.; RAMOS, M. R. Protagonismo da criança na Educação Infantil: um diálogo entre o método. **Historia de la Educación**, São Paulo, v. 39, n. 12, p. 1-35, set./2021.

CONTE, A. P. A C. H. E. Pedagogia Científica na Educação Infantil: Pressupostos Montessoriana. **Criança em foco**, São Paulo, v. 15, n. 7, p. 1-28, jun./2019.

CRUZ, V. E. C. G. T. D. O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 77, n. 09, p. 1-185, nov./2023.

FERRARI, A. N. R. A. A. R. D. F. A atualidade de Montessori: Evidências a partir da investigação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Interfaces da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1-17, jun./2020.

LILLARD, P. P. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Edição 2. Barueri: Manole, 2017.

LILLARD, P. P.; AUGUSTO, S.. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Edição 1. Brasília: Editora Manole, 2017.

LUKOFF, P.D.S. **O ensino de História na perspectiva do Método Montessori nos anos iniciais do Centro Educacional Menino Jesus** (Florianópolis, SC). Repositório UFSC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200070>. Acesso em: 12 set. 2023.

MONTESORRI, M. **Os conflitos durante o desenvolvimento**. Edição 1. São Paulo: Círculo do livro, p. 84-88.

MONTESORRI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução: Aury A. Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESORRI, M.; DENARDI, F. **A mente da criança**: mente absorvente. Brasília: Kirion, 2021.

NOGARO, A.; ANESE, R.; FERRARI, R. F. A atualidade do método montessoriano: evidências a partir da investigação de práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Vivências**, São Paulo, v. 17, n. 32, 2020. p. 113-128. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/140>. Acesso em: 10 set. 2023.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, F. P. **Compreensão do ensino de ciências na pedagogia montessoriana via análise teórica e documental**. Instituto de física, Universidade de São Paulo, 2022.

SALOMÃO, G. **A educação como uma ajuda à vida**. Lar Montessori, 2019. Disponível em: <https://larmontessori.com>. Acesso em: 12 out. 2023.

SARMENTO, O. B. **Educação infantil no Jalapão**: narrativas de professores do cerrado tocantino. Periódicos CAPES, 2018. Disponível em: <https://periodicos.capes.gov.br/123456789/49627>. Acesso em: 12 set. 2023.

Capítulo 4

Protagonismo infantil na lente da sociologia da infância: um estudo no campo das infâncias

Daniele Zamboni
Samantha Dias de Lima

1. Notas introdutórias

A Primeira Infância é um período importante para a formação da identidade e do desenvolvimento integral da criança. Na contemporaneidade, o Protagonismo Infantil tem sido um tema recorrente em discussões no campo da Educação, com uma crescente valorização da participação ativa das crianças na sociedade e nos espaços escolares e familiares. A Sociologia da Infância, por sua vez, oferece uma perspectiva teórica que permite compreender a criança como um agente social ativo, bem como influenciador em seu próprio ambiente.

Diante dessa compreensão, a presente pesquisa tem como objetivos: (i) investigar o protagonismo da criança sob a perspectiva da Sociologia da Infância; (ii) identificar como as crianças, na Primeira Infância (0-6 anos), são envolvidas em processos de decisão e participação na sociedade; (iii) e explorar quais são as formas de interação entre crianças e adultos nesse contexto e como essas experiências podem influenciar a formação de sua identidade social.

Nessa perspectiva, esta pesquisa fundamenta-se em autores e autoras como: Ana Nunes de Almeida (2011), Philippe Ariès (1986), Clarice Cohn (2005), Leni Vieira Dornelles (2005), Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011), Chris Jenks (2002), Amanda Cristina Teagno Lopes Marques (2017), Fernanda Muller (2006), Natália Fernandes (2009), Fátima Pereira (2009), Neil Postman (1999),

Samantha Dias de Lima (2015, 2018, 2019, 2020, 2021) e Manuel Jacinto Sarmiento (1997, 2003, 2005), uma vez que abordam conceitos dos Estudos das Infâncias, em destaque, os campos da Sociologia da Infância (SI) e do Protagonismo Infantil, reiterando a importância da criança como agente social ativo e a valorização de sua fala e reforçando que ela tem o mesmo valor que os demais membros da sociedade. Além disso, os(as) autores(as) apontam como esses conceitos já presentes no cotidiano da Escola Infantil e podem ser vivenciados de modo ainda mais concreto no contexto escolar.

Para as autoras Faria e Finco (2011), a Sociologia da Infância tem por demanda pesquisar a criança e sua educação para além do desenvolvimento psicológico individual desta, entendendo sua trajetória enquanto indivíduo histórico, político, cultural e social. As crianças estão adquirindo maior visibilidade no campo das Ciências Sociais. Os estudos da SI apontam um novo paradigma de concepção da infância, demonstrando a necessidade de se reconstruir esse conceito, que foi marcado, por muito tempo, por uma visão adultocêntrica da criança.

As crianças, do ponto de vista da SI, fazem parte de um grupo social que deve ser valorizado e, também, respeitado em suas singularidades e pluralidades. Tal perspectiva se opõe à ideia de que a criança é um ser passivo e que somente obedece às orientações dos adultos ao seu redor, aderindo à concepção de que a relação entre a criança e o adulto é de suma importância, tendo em mente que o adulto é mediador e a criança é participante ativa na tomada de decisões, principalmente na escola, que é um espaço onde oferece visibilização das infâncias e de sua cultura. Como nos mostra Lima (2019, p. 4),

[...] a Sociologia da Infância é convocada para visibilizar a criança enquanto produtora de cultura, o que pode ser evidenciado por meio de concepções como a “cultura de pares” (produção de cultura entre as crianças) e o “protagonismo infantil” (possibilidade de a criança viver sua vida a partir de suas necessidades e desejos), onde ambas se dão por meio da participação infantil, tendo a criança como sujeito competente no centro das escolhas e vivências sociais e culturais.

Metodologicamente, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pela qual é possível gerar observações subjetivas de acordo com interpretações baseadas nos(as) autores(as) que sustentam a investigação. Além disso, objetiva entender a relação da criança com a sociedade, compreendendo as implicações históricas que formaram o papel da criança e do conceito de infância atual. Portanto, este estudo visa ser um ponto de partida ou contribuição para a formação de novos conhecimentos sobre a temática.

Para atingir seus objetivos, este texto está organizado em quatro seções, além desta primeira que são essas Notas introdutórias, segue-se o texto com a seção Infâncias: Modernidade à Contemporaneidade; depois Culturas Infantis: as crianças como produtoras de cultura; e as Considerações Finais.

2. Infâncias: modernidade à contemporaneidade

Os estudos das infâncias apresentam a necessidade de olhar para as crianças além da perspectiva adultocêntrica, em seus papéis de filhos, alunos, netos, entre outras categorias geracionais, entendendo que a criança precisa vivenciar suas fases de forma identitária e com autonomia. Por isso, os Estudos das Infâncias vêm ampliando significativamente o referencial que nos ajuda a entender as infâncias, envolvendo diversas áreas do conhecimento, tais como: Filosofia da Infância, Antropologia da Criança e Sociologia da Infância, sendo este nosso viés teórico-analítico de pensar-estudar as infâncias e as crianças, posto que a SI permanece em ligação com as demais ciências que formam a base para esses estudos e se preocupam em entender a criança não somente como ser biológico, mas como ser social e histórico.

Nesta seção, portanto, apresentaremos um breve resumo da história do conceito de infância, para entendermos mais sobre as concepções de Sociologia da Infância e Protagonismo Infantil, ideias base para esta pesquisa. Segundo Ariès (1986, p. 10),

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

Por muito tempo, a criança não era vista como ser social isolado, ou seja, a fase “infância” não existia. A criança não tinha relevância para a sociedade até que completasse certa idade e pudesse contribuir, principalmente, com sua mão de obra. Até então, ela era reconhecida apenas como um ser que não falava, não caminhava, e não tinha autonomia, portanto, não tinha serventia. Então, quando atingisse certa *expertise*, realizava todas as tarefas e possuía todos os deveres de um adulto, quando passava a ter valor para a sociedade.

O termo infância é originário do latim *infantia*, que significa “incapacidade de falar”. Com essa definição, podemos refletir: a criança enquanto bebê realmente não possui a capacidade de fala; porém, ela se comunica desde seu nascimento, expressando suas necessidades por meio do choro e de gestos. Ainda, com a expressão “incapacidade de falar”, podemos ponderar que a criança nem sempre é ouvida, isto é, levar em consideração, valorizar sua fala, e não apenas escutar descompromissadamente.

O conceito de infância ainda aparece de modo instável e impreciso. Isso se dá pelo fato de ser uma concepção recente e, além disso, de serem confundidos os conceitos de infância e de criança. Por isso, os sociólogos portugueses Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997, p. 11) citam a diferença entre os significados de infância e crianças. Conforme os autores as,

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano; [já] a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Diante disso, é de suma importância termos conhecimento dessa diferença entre os conceitos de criança(s) e de infância(s), pois

a criança como ser biológico sempre existiu, porém, o conceito de infância é uma construção social, constituída recentemente, na Modernidade. Cabe ainda ressaltar que optamos por assumir ambos os termos no plural, por entendermos que cada contexto social, geográfico, etário imprime suas características e especificidades, configurando diferentes infâncias e crianças.

É na Idade Média que a infância começou a ser vista como período social separado da fase adulta. Até então, era apenas compreendida como o espaço entre o nascimento e a idade em que as crianças poderiam colaborar com a sociedade, sendo determinada pelas condições físicas para acompanhar as atividades dos adultos.

Depois, no início da Idade Moderna, a partir do século XV, surge a democratização da leitura, quando o conhecimento passou a ser transmitido de outra forma que não a oral: pela leitura e pela escrita. Dessa forma, para ingressar no mundo dos adultos, as crianças deviam antes desvendar os códigos escritos (Postman, 1999 *apud* Lima, 2015). Ainda neste período, a criança obteve um novo lugar dentro da sociedade: de uma posição em que era vista como mini adulto, começou a notar-se sua inocência e, com isso, surgiu certa preocupação com sua defesa.

Segundo as ideias de Ariès (1986), na Modernidade, período caracterizado pelo surgimento da ciência, da tecnologia, do capitalismo e do individualismo, começam os estudos em relação às crianças e, com isso, surge o conceito de infância. Desse modo, a criança passou a ser vista como ser social isolado do adulto, sendo respeitadas suas fases de desenvolvimento e suas limitações. De acordo com Pereira (2009, p. 90):

A constituição do conceito de infância relaciona-se com uma panóplia de factores sociais, intersubjetivos e cognitivos nos quais as concepções científicas e as justificações públicas da acção escolar se articulam, de um modo profundamente complexo e pouco esclarecido, com as práticas docentes que determinam os quotidianos das crianças no contexto escolar e fora dele.

Em vista disso, conforme Lima (2015), deve-se reconhecer a infância como um fenômeno social ligado aos demais âmbitos das sociedades; embora tal concepção não implique analisá-la de forma isolada. Com isso, também se entende que, por mais que o conceito de infância seja global, a sociedade em que a criança vive influencia diretamente a forma como ela é vista. A infância tem uma duração bastante variável em distintos contextos, não sendo fácil teorizar sobre a infância e as crianças sem considerar as condições estruturais e os tempos onde se inserem.

Portanto, assim que começaram os Estudos sobre as Infâncias, as crianças eram compreendidas a partir de uma ideia de inocência e pureza. Era como se as colocassem em vitrines nas quais tinham como serventia entreter os adultos com sua imagem angelical. Também, eram ressaltadas as suas inabilidades, numa visão de vitimização e “paparicação”. O conceito de paparicação foi apresentado por Ariès (1986, p. 158) que afirma:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. Originariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas.

O período do Romantismo surgiu nas últimas décadas do século XVIII na Europa, durou a maior parte do século XIX e caracterizou-se como um movimento artístico, político e filosófico. De acordo com as ideias de Pinto *apud* Lima (2015, p. 77),

[...] o sentimento de infância contemporâneo é fruto de uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, em que o período do Romantismo instaura uma nova perspectiva de cuidados com as crianças, mas essa praticamente adquire expressão social somente no século anterior a este.

A Idade Contemporânea compreende o período entre o início da Revolução Francesa e a Queda da Bastilha, em 1789, até os dias atuais. Esse momento é caracterizado pela consolidação do

capitalismo em todo o mundo. Também é nesse período que o conceito de infância começa a se concretizar da forma como o conhecemos hoje. Com a invenção da infância, ocorrem diversas mudanças e readaptações nas sociedades, principalmente no ambiente familiar. Para Dornelles (2005, p. 41),

A invenção da infância produziu mudanças no ambiente social doméstico. Essas mudanças materializaram-se nos espaços internos das casas, redistribuindo-os. [...] A casa passa a ser o espaço de responsabilidade da família, que deve manter os indivíduos em seus lugares, em suas peças, em seus leitos.

Nos dias atuais, percebemos que a família é a base para o desenvolvimento afetivo da criança. O ambiente familiar é organizado para sanar as necessidades das crianças, demonstrando uma grande preocupação com os cuidados, a proteção e a educação destas. Quando uma criança chega em uma família, os pais adaptam todo conjunto para recebê-la da melhor forma, priorizando-a. Esse conjunto se caracteriza por alguns fatores, sendo eles: o ambiente físico, a rotina dos responsáveis, a forma de interação entre os integrantes, o comportamento deles e os gastos financeiros. A partir da nova ideia de infância, desde a sociedade moderna, viu-se a necessidade de cuidados especializados para a criança. Dessa forma, começaram a surgir serviços e espaços para as exigências delas.

O fenômeno da infância está em constante mudança. Suas concepções são moldadas de acordo com o cenário histórico, a cultura e a sociedade em sua totalidade. Isso é um processo natural, já que nas múltiplas sociedades ocorrem transformações. Contudo, precisamos entender, como coletivo, que as crianças são produtoras de ideias e culturas, como nos mostra Sarmiento (2007, p. 25):

[...] a defesa da ideia das crianças como produtoras culturais [...] apresenta uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos lhe impõem ou inculcam.

Em vista disso, deve-se ressignificar a concepção de criança apenas como ser biológico, tendo uma ideia de inocência e total dependência do adulto, entendendo a criança como ser social ativo e produtor de culturas. Igualmente, deve-se dar voz às crianças para que elas possam ser protagonistas de sua própria história.

2.1 Sociologia da infância como lente teórico-analítica para pensar as infâncias no contemporâneo

Nesta seção, tratamos da Sociologia da Infância e a assumimos como uma lente teórica e analítica, visto que a SI está sendo mobilizada tanto como concepção teórica, quanto como lente pela qual operamos o nosso entendimento de infâncias plurais.

Como visto na seção anterior, por muito tempo, a criança não era vista como ser social isolado do adulto. Quando a criança completava determinada idade e capacidade, realizava todas as tarefas e possuía os mesmos deveres que os adultos. Com o passar do tempo, os estudos na área vêm sendo cada vez mais aprofundados. Assim, a criança passou a ser reconhecida como agente social ativo, tendo seus direitos garantidos por lei.

Na Constituição Federal de 1988 ficou definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, definidos no artigo nº. 227, que aponta:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 132).

Um dos primeiros sentimentos da concepção de infância, nomeado por Ariès (2006) de “paparicação”, manifesta-se nos ambientes familiares com a percepção da criança como fonte de distração por sua ingenuidade. Depois, no século XVII, constitui-se um novo sentimento, relacionado à preocupação com a formação

moral com o objetivo de preservar a inocência infantil da corrupção da vida e desenvolver o caráter e a razão. Dessa maneira, podemos perceber a importância da família na constituição da criança como ser social em sua totalidade.

Os estudos da Sociologia da Infância buscam conquistas sociais básicas a favor dos direitos das crianças e, com isso, construir uma sociedade justa e igualitária. Na etapa da Primeira Infância, as crianças constroem suas identidades no seu convívio social, onde vivenciam relações do cotidiano com seus pares e assimilam seu papel dentro da sociedade; por isso, tem-se a importância do estímulo de tomada de decisões desde a primeira etapa da vida. Como nos lembra Lima (2019, p. 4),

Isso implica em abandonar uma visão adultocêntrica, mundo visto/vivido somente pela ótica adulta, e procurar conhecer a perspectiva infanto cêntrica, em que a visão de mundo se daria pela lógica infantil, mesmo parecendo uma realidade pouco provável. Urge uma mudança paradigmática, na qual os adultos enquanto mediadores (ainda que em alguns momentos) das relações das crianças com o mundo social e cultural promovam espaços para que elas construam a experiência enquanto sujeitos participativos e protagonistas.

Quando o adulto ouve a criança além dos aspectos de cuidado e fragilidade, é espontâneo que se aprofunde mais sobre as infâncias e as crianças, bem como acerca das práticas sociais e culturais daquele ambiente. Contudo, é necessário que o adulto, como mediador, oportunize diálogos com a criança, observando se, além disso, existem as ações de ouvir, aceitar, atender e colocar em prática a opinião da criança mesmo que ela seja diferente do esperado pela visão do adulto. Conforme Fernandes (2009, p. 25):

[...] as crianças são um grupo social com caráter permanente na sociedade. Têm um espaço e um tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, econômicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo e determinam também a organização de qualquer sociedade.

A SI estuda a perspectiva social e histórica da criança, reiterando seu valor na coletividade e acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, como, por exemplo: contexto e diversidade das diferentes formas de configuração familiar, a relação entre criança e adulto, a importância do professor e da escola no processo de socialização da criança, entre outros. Outro objetivo da SI é acompanhar e entender como essas situações se refletem na criança enquanto agente social. De acordo com Sarmiento (2005, p. 363),

A Sociologia da Infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

As crianças, na Primeira Infância, estão moldando sua identidade e seus valores e, espontaneamente, reproduzindo a cultura do mundo adulto que as cerca. Porém, as crianças reelaboram e ressignificam o que lhes é transmitido, de acordo com as relações com seus pares. Portanto, por mais que a sociedade tenha uma ideia adultocêntrica da criança, pensando-se que a criança deve ser o espelho dos pais, a Sociologia da Infância mostra que a criança também possui suas preferências e concepções, e sua fala deve ser ouvida e valorizada. Isto porque, como indica Lima (2019, p. 8),

Acreditamos que as relações culturais vividas entre as crianças e adultos promovem diferentes marcas, as quais possibilitam um tipo peculiar de aprendizagem, em que a cultura é produto do meio social ao mesmo tempo em que as vivências sociais produzem novas culturas.

De acordo com Faria e Finco (2011), por conta das novas ideias sobre as crianças, é necessário refletir, também, sobre a concepção de professores. Os docentes devem ser capazes de proporcionar

oportunidades que irão favorecer a autonomia e o protagonismo das crianças dentro e fora da sala de aula. Afinal, o docente é o mediador do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, mas quem realmente a administra é a criança.

No ambiente escolar, deve-se respeitar e garantir os direitos da criança; afinal, ela é o centro da educação. É imprescindível que todos da comunidade conheçam os direitos da criança e percebam sua importância em todos os aspectos da sociedade, principalmente no ambiente escolar. Além disso, deve-se notar e entender a realidade de cada criança. Segundo Cohn (2005, p. 26),

[...] crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural.

Quando estudamos as infâncias, podemos perceber a pluralidade que existe nessa concepção. Ou seja, as crianças são influenciadas pelos fatores externos e vivências em seus ambientes, sejam eles: família, escola, comunidade, entre outros. Por isso, nas mediações dos docentes, é de suma importância que estes entendam e conheçam a realidade da criança, para, assim, tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

3. Culturas infantis: as crianças como produtoras de cultura

O Estudo das Culturas da Infância demonstra que um ponto importante a se levar em consideração é a interpretação da autonomia da criança em relação ao adulto. Sarmiento (2003) aponta que o debate sobre as culturas infantis não se baseia no fato de as crianças produzirem noções autônomas, e sim significações em coletivo, formando a cultura da sociedade, que inclui seus comportamentos, tradições e conhecimentos. Devemos levar em consideração que as crianças produzem culturas diferentes dos adultos, e é isso que forma a sociedade.

Essas formas culturais radicaram-se e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intra e intergeracional e possuem dimensões relacionais: nas interações de pares e das crianças com os adultos. Nessas relações, estruturam formas e conteúdos representacionais distintos e exprimem a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas. Ao mesmo tempo, veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2003).

As culturas infantis são constituídas por produções culturais geradas na interação das crianças entre si e entre elas e os adultos. Podemos observar diversas formas de manifestações das Culturas da Infância no próprio cotidiano delas, basicamente tudo que envolve uma expressão cultural advinda da historicidade. Como afirma Sarmiento (2003, p. 57):

Entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intergeracional que escapa em larga medida à intervenção adulta.

Com o estudo dessas culturas, podemos observar uma variedade de infâncias, não a vendo como um fenômeno único e universal. Isso se dá pela diversidade de culturas existentes no mundo inteiro, cada qual com seus costumes, comportamentos, tradições e conhecimentos. De acordo com Sarmiento (2003, p. 54):

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil.

As culturas da infância, por serem socialmente produzidas e constituídas historicamente, são alteradas pelo processo histórico de reorganização das condições sociais que as crianças vivem entre si e

com seus pares. Com isso, de acordo com Sarmiento (2003, p. 55), “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”.

Atualmente, podemos perceber essa modificação das culturas infantis pela grande influência do consumismo e do avanço da tecnologia. Existe um excesso de informações, principalmente por conta do uso de aparelhos tecnológicos, ligado às transformações da economia, acabando por criar novas visões das culturas infantis do mundo atual.

As crianças são e devem ser vistas como sujeitos ativos na construção e determinação de seu ser social e, também, contribuindo para a formação da sociedade na qual se inserem. Esta vive em constante mudança, conseqüentemente, o ambiente escolar também. A escola é um dos ambientes onde a criança deve ter a oportunidade e o espaço de produzir suas culturas; porém, os docentes devem conhecer as concepções de culturas infantis, principalmente àquelas dos dias atuais.

Além da escola, podemos identificar a produção de culturas infantis em todos os ambientes onde ocorrem algum processo educativo. É nesses espaços que as crianças manifestam suas vontades e acabam realizando o processo de produção de cultura.

[...] a educação não está limitada somente à escola, portanto, bibliotecas, brinquedos, televisão, videogame, anúncios constituem-se também como espaços pedagógicos. Isso significa que grandes corporações produzem o [...] currículo cultural para as crianças, o que estaria a serviço dos interesses comerciais que agem em favor da vantagem individual e não do bem social (Steinberg *apud* Muller, 2006, p. 559).

Em vista disso, é importante entender que as crianças se apropriam de forma criativa das informações que captam do mundo ao seu redor, tanto de suas relações entre crianças quanto de suas relações com os adultos; a partir disso, passam a produzir suas culturas. É necessário ter um olhar atencioso em relação às contribuições infantis, as quais auxiliam na mudança social. É de

suma relevância, igualmente, que os adultos levem em consideração as produções das crianças, afinal, elas também contribuem com a sociedade. Atos como ouvir suas histórias, seus contos, suas reflexões e, se possível, atender seus pedidos são gestos que fazem a diferença e consideram a criança como ser social ativo.

3.1 Protagonismo infantil: vez e voz da criança

Quando ouvimos e registramos as vozes das crianças, mesmo que pequenas, compreendendo-as como sujeitos ativos na sociedade, podemos perceber que elas constroem suas relações a partir dos seus interesses, desejos e valores. Com isso, podemos perceber que a Sociologia da Infância, citada nas seções anteriores, tem uma grande ligação com o Protagonismo Infantil, complementando um ao outro.

Em resumo, a SI estuda a perspectiva social e histórica da criança, reiterando seu valor na coletividade e acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. O PI vê a criança como participante ativa em suas escolhas, buscando entender como isso interfere em seu modo de viver, sendo no ambiente social em geral, familiar ou escolar. Portanto, os dois conceitos possuem suas particularidades, mas ao mesmo tempo uma ligação entre eles.

Aprofundando mais este conceito, a palavra “protagonismo” vem da origem etimológica do termo *protagonistés*, do idioma grego, no qual representava um ator principal de uma peça de teatro ou uma qualidade de um sujeito que se destaca em determinada situação. Em uma perspectiva pedagógica, a criança deve ser valorizada em suas múltiplas potencialidades e entendida em sua individualidade. Logo, para que a criança se torne protagonista, é preciso reconhecer seus direitos e ter um olhar atento e curioso em relação às suas perspectivas.

Na concepção do PI, a criança é vista como um ser autônomo, o qual é capaz de incentivar ações e decisões importantes no seu contexto social. Isso gera, na criança, uma diversidade de novas

noções, como: responsabilidade social, formação de identidade, autonomia e cidadania. Além disso, também estimula a autoestima da criança, fazendo com que ela perceba que tem valor para onde vive. Segundo Friedmann (s.d, p. 1),

O protagonismo infantil tem surgido em grupos em que crianças das mais variadas faixas etárias, culturas, faixas socioeconômicas colocam seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida. O protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que crianças vivam e cresçam: nos núcleos familiares os mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais; enfim, onde há crianças há protagonismo infantil.

Pode-se colocar o PI em prática de diferentes formas, como, por exemplo: quando o adulto, como mediador da relação, cria um diálogo com a criança, ouvindo-a de forma a valorizar sua fala, entendendo a mensagem que quer transmitir e estimulando a criança a expor sua opinião e tomar decisões.

Relacionando o PI com a escola, podemos perceber diversos benefícios à criança. Isso inclui: promoção de um maior senso de responsabilidade e senso crítico; reflexão antes da tomada de decisões; formação de seres ativos na sociedade; compreensão, por parte da criança, de que ela tem voz e é ouvida nos ambientes em que está inserida.

O docente, como mediador dos processos educativos, têm um papel importante na concretização do Protagonismo Infantil dentro da sala de aula. Ele tem como deveres: ter um planejamento flexível; observar a criança; colocá-la no centro do processo; vê-la de forma individualizada; oferecer recursos e espaços necessários; e promover experiências empíricas, ou seja, vivências concretas.

Para os adultos, desenvolver o PI é uma tarefa difícil. Isso se dá pelo fato social-histórico de acreditar que ele está relacionado a hábitos não saudáveis, os chamados “mimos”. Porém, o PI envolve encorajamento, autonomia e espaços para que a criança possa se desenvolver cada vez mais como ser humano.

O processo de aprendizagem é uma troca, em que os professores são mediadores do conhecimento, mas também recebem entendimentos advindos da experiência com crianças. É nesse momento que podemos perceber a construção do ser social da criança, quando ela tem a oportunidade de perceber, interpretar, analisar, propor e agir no ambiente que está inserida, fazendo com que se sinta envolvida, comprometida e interessada.

Existem dois principais pontos para colocar em prática o Protagonismo Infantil, tanto no ambiente escolar, quanto familiar. O primeiro é a escuta ativa: os adultos precisam ouvir as crianças, porém de uma forma atenta e demonstrando compromisso com tal diálogo. Além de ouvir, também observar os sinais, gestos e ações delas, pois todos demonstram suas necessidades e desejos. O segundo ponto é criar ambientes acolhedores, onde os espaços sejam acolhedores e nos quais as crianças se sintam encorajadas a se expressar e criar novas concepções.

Diante disso, podemos perceber que o Protagonismo Infantil tem uma grande contribuição para a vida da criança, em todos seus aspectos. Afinal, com pequenas mudanças de atitudes do cotidiano, a criança tende a se tornar um adulto mais confiante, participante da sua sociedade e determinado nas tomadas de decisões da sua vida e da sociedade da qual faz parte.

4. Considerações finais

De acordo com as proposições que trouxemos nesta pesquisa, podemos apontar um grande avanço quando se trata da infância vista como concepção social diferenciada da fase adulta. Os Estudos das Infâncias constituem um campo interdisciplinar e em constante evolução, que busca compreender e analisar a experiência infantil de forma mais contextualizada. Através da pesquisa acerca do protagonismo infantil das crianças, esse campo tem desempenhado um papel fundamental na desconstrução de estereótipos que, por muito tempo, permearam a visão da Infância. Contudo, ainda há

muito a ser compreendido sobre a concepção, pois a sociedade ainda está em processo da visibilidade infantil e de despir-se da lente do adultocentrismo.

Os Estudos das Infâncias demonstram uma responsabilidade com o reconhecimento e disseminação da ideia de que não existe uma única infância, mas sim várias e influenciadas por fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. Dessa forma, cria-se uma maior sensibilidade em relação às necessidades e aos direitos das crianças em diferentes contextos, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Seguindo no âmbito dos Estudos das Infâncias, podemos considerar que a área também tem enfatizado, cada vez mais, a importância da escuta ativa das crianças. Com participação ativa delas, suas vozes têm sido elevadas e, assim, abre-se espaço para que expressem suas perspectivas, preocupações e desejos. Isso, além de ajudar a melhorar a autoestima e bem-estar delas, também promove o desenvolvimento de uma cidadania ativa e consciente desde a fase da infância.

A área dos Estudos das Infâncias representa um campo crucial de pesquisa e reflexão, a qual tem contribuído para uma compreensão maior e mais respeitosa da experiência infantil. Com o reconhecimento da diversidade das infâncias, a participação das crianças e incentivar o diálogo, esse campo tem um grande potencial para expandir pesquisas.

A Sociologia da Infância, por sua vez, é um campo de pesquisa que se concentra na compreensão das experiências, perspectivas e atitudes das crianças na sociedade. É um estudo que está ganhando, gradativamente, importância entre as áreas de pesquisa, contribuindo para o entendimento das dinâmicas sociais e culturais que envolvem a infância. A SI é uma área essencial quando se trata do desafio da visão tradicional da criança como um ser passivo na sociedade. Ela busca reconhecer que as crianças são atores sociais ativos e participantes em suas próprias vidas.

Em complemento aos Estudos das Infâncias e a Sociologia da Infância, devemos citar o Protagonismo Infantil, que se refere ao papel ativo das crianças na sociedade. É um conceito que traz benefícios significativos para o empoderamento das crianças e a promoção de sua participação ativa nas decisões de seus ambientes. O PI não se limita a dar voz às crianças, mas também envolve o reconhecimento de suas capacidades e direitos. Ao permitir que as crianças expressem suas opiniões e desejos, estamos promovendo seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Com isso, fortalecemos sua autoestima, senso de identidade, habilidade de tomar decisões e resolver conflitos.

Com tudo isso, a pesquisa na área das infâncias ganhou uma visão exploratória que, através da SI e do PI, encontra identificação e sustentação na construção do conhecimento da criança e da infância enquanto fenômenos próprios. Portanto, deve-se ressignificar a concepção de criança apenas como ser biológico, tendo uma ideia de inocência e total dependência do adulto; e entender a criança como ser social ativo e produtor de culturas, dando-se dar voz às crianças para que possam ser protagonistas da sua própria história.

Além disso, também pode-se destacar que este estudo é de grande valia para a formação de pedagogas, em sua formação inicial, pois nele foram apresentadas concepções para perceber que, à nossa volta, existem outras histórias, modos de viver particulares, mas, ao mesmo tempo, tornam-se plurais nas trocas de experiências.

Referências

ALIPIO, A. N. P.; ARRUDA, A. R. de; MATOS, I. G. de; BUENO, S.S. R.; ROCHA, V. R. Protagonismo Infantil – O ato de aprender como forma de resistência. **Revista Gestão Universitária**, online, 20/06/2023. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br>

r/artigos/protagonismo-infantil-o-ato-de-aprender-como-forma-de-resistencia. Acesso em: 21 set. 2023.

ALMEIDA, A. N. de. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. 1ª ed. Lisboa: ICS, 2011.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 01, n. 03, 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaharr, 2005.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação**: Representações, Práticas e Poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

FRIEDMAN, Adriana. Protagonismo Infantil. **Revista Eletrônica, Estácio** - Recife, v. 7, n. 2, p.2-13, mar. 2022. Disponível em:

https://www.academia.edu/36620560/Protagonismo_infantil.
Acesso em: 05 set. 2023.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Revista Educação, sociedade e culturas**, Universidade do Porto, n. 17, p. 185-216, jun. 2002.
Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

LIMA, S. D. de; NASCIMENTO, R. C. L. C. B.; RIBEIRO, A. S. M. As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 10, n. 019012, p.1-12, nov. 2019.
Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7136/3720>. Acesso em: 05 set. 2023.

LIMA, S. D. de. **Formação (Inicial) em Pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128896/000975897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2023.

LIMA, S. D. de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens?. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 21, n. 33, p. 13-31, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1519/1608>. Acesso em: 21 set. 2023.

LIMA, S. D. de. (org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. 1. ed. Estância Velha: ZMulti, 2021.

LIMA, S. D. de. (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARQUES, A. C. T. L. M. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, abril 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748012/html/>. Acesso em: 21 set. 2023.

MULLER, F. Infâncias nas Vozes das Crianças: Culturas Infantis, Trabalho e Resistência. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5MFKhqkjqyqgcqXv8BFcpxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

PEREIRA, F. Governo da Infância e Profissionalidade Docente: narrativas em Formação Inicial de Professores. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto/Portugal, n. 29, p. 89-108, 2009. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29FatimaP.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2023.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. 1ª ed. Rio de Janeiro; Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 21, n. 21, p. 51-69, julho/dezembro, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119/5355>. Acesso em: 15 set. 2023.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, A. B. SARMENTO, M. S. (org.). **Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni (org.). **Produzindo Pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19-40.

SILVA, J. S. da; SCHNEIDER, M. C; SCHUCK, R. J. O Princípio do Protagonismo Infantil e da Participação da Criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 64-84, janeiro/junho, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1715/1564>. Acesso em: 21 set. 2023.

Capítulo 5

As consequências da negligência no desenvolvimento da primeira infância

Geciele Emília Walke
Gisele Schwede

1. Introdução

Compreender a importância da família para o desenvolvimento saudável da criança é necessário para reconhecer quando os direitos previstos e assegurados pelo Art. 227 da Constituição Federal (1988) são negados¹. Observa-se que no Direito Penal, a negligência é classificada como crime culposo é definida como a falta de cuidado para agir em uma determinada situação ou tarefa². Diante dessa exposição, o objetivo do presente estudo é compreender quais são as consequências causadas pela negligência parental e quais são os possíveis traumas gerados nas crianças de 0-3 anos, a fim de identificar como essa condição afeta o desenvolvimento e a aprendizagem.

Esta pesquisa nasce da curiosidade acadêmica de analisar como uma situação traumática causada pela negligência parental pode interferir negativamente no desenvolvimento e aprendizagem da

¹ Art. 227 CF- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil,1988).

² Art. 18, inciso II CP - culposo, quando o agente deu causa ao resultado por imprudência, negligência ou imperícia. (Brasil, 1940).

criança no período da primeira infância (0-3 anos)³. Com isso, buscou-se investigar os impactos da negligência na primeira infância, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de se examinar as implicações da negligência no desempenho acadêmico das crianças e seu sucesso educacional posterior.

Inicialmente, foram compilados diversos trabalhos sobre esse tema com o objetivo de construir o referencial teórico, descrevendo quais são os saltos de desenvolvimento na primeira infância, bem como explicar os processos de aprendizagem e os tipos de negligência. O percurso metodológico se deu através de uma pesquisa bibliográfica, na qual, para responder os objetivos, foram utilizados capítulos dos livros *Plasticidade Cerebral e Aprendizagem* (2018) e *Transtornos da Aprendizagem* (2016), organizados e escritos pela médica neuropediatra Newra Tellechea Rotta.

O texto inicialmente traz ao leitor, na seção de fundamentação teórica, uma breve revisão sobre os saltos de desenvolvimento previstos para a primeira infância (0-3 anos), além de tratar sobre como ocorre a aprendizagem e, por fim, específica, também, quais são os tipos de negligência e como ocorrem. Em seguida, é relatado o processo metodológico utilizado e a análise das obras consultadas. Por fim, a pesquisa apresenta as considerações finais obtidas a partir da construção da pesquisa, interligando a teoria estudada com a concepção da pesquisadora.

2. Desenvolvimento

Este referencial introduz conceitos chave sobre a temática pesquisada. Primeiramente, aborda-se os saltos de desenvolvimento previstos para a primeira infância. Para isso, utiliza-se as pesquisas de Papalia, Olds e Feldman (2006) para fundamentar essa parte.

³Segundo a Lei nº 13.257/2016, a primeira infância é determinada pelos primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Para esta pesquisa, será utilizada a referência de Papalia, Olds e Feldman (2006), que denominam a primeira infância como sendo dos 0 aos 3 anos de vida da criança.

Posteriormente, discorre-se sobre o processo de aprendizagem, trazendo os aspectos neurobiológicos, a fim de compreender como é o processo de aquisição e construção do conhecimento, tendo como embasamento as pesquisas de Vygotsky (1998), Riesgo (2016), Ohlweiler (2016) e Bridi (2018). Por fim, são abordados os tipos de trauma e como eles podem afetar o desenvolvimento da criança, trazendo as pesquisas feitas por Mata (2016) e Duarte (2022).

2.1 Saltos de desenvolvimento previstos para a primeira infância (0-3 anos)

Durante o período da primeira infância, a criança passa por inúmeros saltos de desenvolvimento, sejam eles físico, cognitivo ou psicossocial. Para a realização deste trabalho, inicia-se abordando os marcos de desenvolvimentos que ocorrem ao longo da primeira infância (0-3 anos), utilizando como base o livro *Desenvolvimento Humano*, escrito por Papalia, Olds e Feldman (2006), descrevendo assim, os avanços alcançados pelos bebês em seus primeiros três anos de vida. É importante destacar que cada criança é única, e vai crescer de acordo com seu próprio ritmo, mas tendo sempre uma margem de tempo para aprimorar suas habilidades.

O desenvolvimento da linguagem ilustra a interação de todos os aspectos do desenvolvimento. À medida que as estruturas físicas necessárias para produzir os sons amadurecem e que as conexões neurais necessárias para associar som e significado estão ativadas, a interação social com os adultos introduz os bebês à natureza comunicativa da fala (Papalia; Olds; Feldman, 2006, p. 213).

Partindo da citação destacada acima, é possível perceber que o desenvolvimento infantil se dá gradativamente e cada processo é ligado a outro. Durante a primeira infância (0 a 3 anos), os bebês possuem marcos que devem ser atingidos até determinada idade para estarem dentro do desenvolvimento típico. Com isso, um dos principais avanços é o desenvolvimento motor, em que a criança fortalece sua estrutura corporal, aumentando seu tamanho e seu

peso, e ampliando as funções cerebrais, fazendo com que adquira novas habilidades.

Durante os primeiros meses de vida, Papalia, Olds e Feldman (2006) indicam que o cérebro do bebê, que antes era imaturo, começa a crescer e desenvolver estruturas que são essenciais para o início da linguagem, o que faz com que a criança inicie o balbuciar e as tentativas de se comunicar oralmente com os pais e/ou cuidadores. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), o balbucio pode ser confundido com as primeiras palavras, porém ele não é considerado uma linguagem real, pois o bebê não atribui significado às sílabas que diz.

Ainda de acordo com as ideias apresentadas pelas autoras, dos seis meses até completar um ano, a criança já consegue repetir algumas sílabas para comunicar suas necessidades, além de ficar em pé e dar seus primeiros passos. Com o avanço do caminhar, a criança começa a ter mais liberdade para se locomover e explorar o ambiente, tendo no início uma pessoa que tem mais apego como base de segurança, e, conforme vai descobrindo o espaço, potencializa sua autonomia e confiança em si mesma.

Neste período, o bebê começa a expressar suas emoções, dando risada e se queixando quando algo não o agrada, apresentando também um apego bem definido pela mãe. Além disso, o medo de pessoas estranhas fica mais evidente, fazendo com que a criança fique apreensiva e possa chorar quando vê alguma pessoa que esteja fora de sua familiaridade. A partir dos sete meses, é capaz de manifestar emoções como raiva, medo e surpresa, chegando a verbalizar seus sentimentos em torno de um ano. Nesta faixa etária, a criança utiliza como forma de comunicação, também, as expressões faciais, por meio das quais comunica suas necessidades e suas emoções, fazendo com que seu cuidador atenda o que lhe é solicitado. As autoras reforçam que:

As expressões faciais não são o único, nem necessariamente o melhor, indicador das emoções dos bebês; a atividade motora, a linguagem corporal e as mudanças fisiológicas também são indicadores importantes. [...] As

emoções não surgem plenamente desenvolvidas (Papalia; Olds; Feldman, 2006, p. 234).

Após completar o primeiro ano de vida, o corpo da criança já não possui o formato que tinha quando nasceu, tendo aumentado seu tamanho e peso, tornando-se mais forte e coordenado. A comunicação da criança com as demais pessoas fora de seu círculo familiar está mais segura, não mais rejeitando ou estranhando alguém que tente conversar ou pegá-la no colo. Durante esse período, a linguagem verbal vai ficando cada vez mais rica, e a criança se comunica usando palavras soltas que geralmente são o nome de algum objeto que expressam um pensamento completo. Essas palavras soltas são chamadas de holófrase. Além disso, as autoras informam que “As primeiras palavras que a maioria dos bebês compreendem são aquelas que eles tendem a ouvir com mais frequência: seus próprios nomes e a palavra não, assim como palavras com significado especial para eles.” (Papalia; Olds; Feldman, 2006, p. 215).

Conforme a citação acima, percebe-se que a audição é uma forte fonte para desenvolvimento da linguagem verbal, pois quanto mais a criança ouve seus pais e/ou cuidadores conversando, mais vocabulário vai adquirindo, fazendo com que um simples diálogo sirva de estímulo para o bebê falar. Outro grande incentivo é a leitura. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 225), “[...] a frequência com a qual os pais ou cuidadores lêem para eles, bem como o modo como o fazem, pode influenciar sua habilidade para falar, sua posterior capacidade de leitura e o tempo que levam para começar a ler”. A prática da leitura faz com que a grande parte dos bebês gostem que leiam para eles, pois promove uma comunicação maior entre pais e filhos, além de oferecer uma intimidade emocional.

Ainda de acordo com as escritoras, ao completar dezoito meses, o bebê consegue andar sem apoio dos pais, além de se comunicar utilizando pequenas frases. É capaz de atribuir nomes às coisas, além de compreender melhor o que lhe é falado. Em relação aos avanços nos marcos de desenvolvimento psicossocial, o bebê pode

se mostrar ansioso ao perceber que seus pais não estão por perto. Outra característica que aparece nesse período é a autoconsciência e o autorreconhecimento. Nessa fase, a criança é capaz de se reconhecer frente a um espelho, além de utilizar pronomes em primeira pessoa, o que demonstra a noção de um “eu”.

Aos dois anos a criança já não balbucia mais e quer conversar. Aprende novas palavras todos os dias e é capaz de falar combinando três ou mais vocábulos, mesmo que cometa alguns erros gramaticais. Nesse período a criança enfrenta os famosos “terríveis dois anos”, em que ela necessita de uma liberdade maior para desenvolver sua autonomia. Além disso, inicia-se a fase do negativismo, que consiste basicamente em negar tudo o que seu cuidador diz para demonstrar autoridade e exercitar a tomada de suas próprias decisões. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 256), não é saudável, nem seguro uma criança possuir uma liberdade ilimitada, e deve-se possuir um equilíbrio adequado.

As crianças precisam dos adultos para fixar limites adequados [...]. Os “terríveis 2 anos” são uma manifestação normal da necessidade de autonomia. As crianças nessa idade precisam testar a nova ideia de que são indivíduos, que possuem algum controle sobre seu mundo e que possuem novas e empolgantes capacidades (Papalia; Olds; Feldman, 2006, p. 256).

Após possuir um conceito de “eu”, as autoras reforçam que a criança começa a atribuir adjetivos às coisas que vê, por exemplo “grande”, “bom”, e “bonito”. Isso costuma ocorrer a partir dos vinte meses, mas é mais comum depois de completarem dois anos. Ademais, inicia-se nessa fase a demonstração de aborrecimento caso os cuidadores do bebê desaprovem alguma ação que ele tenha feito. Isso contribui com o desenvolvimento da consciência, auxiliando no amadurecimento do pensamento.

Durante o segundo ano de vida é normal também a criança falar sozinha enquanto brinca. Essa situação ocorre, pois, nestes momentos, a criança está organizando seus pensamentos e ao fazer isso, a linguagem oral auxilia não apenas na expressão do

pensamento, dos desejos e das necessidades da criança, mas também na sua maturação cerebral⁴.

A brincadeira se dá basicamente quando o bebê faz uma brincadeira de imitação em que, muitas vezes, copia as ações que os adultos executam no dia a dia ou até mesmo reproduzem atos de outras crianças. Essa condição permite que o bebê se torne comunicativo e, com o passar do tempo, sociável, interagindo mais facilmente.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), as crianças aprendem ouvindo o que seus pais e/ou cuidadores falam. Desde cedo, elas comunicam-se com seus cuidadores sobre o que vêem na TV e são capazes de descrever os objetos, além de questionar sobre o que viram. Os pais que alimentam essa curiosidade, indagando seus filhos, auxiliam no desenvolvimento da linguagem, permitindo que esse diálogo faça com que a criança se sinta ouvida e que suas experiências sejam reconhecidas.

Sendo assim, em virtude do que foi exposto até agora, percebe-se que o desenvolvimento infantil nos primeiros três anos de vida é intenso e notável em todos os aspectos, desde os avanços motores, aos cognitivos e psicossociais. O período da primeira infância oferece situações extremamente enriquecedoras para a formação da criança, no entanto é necessário lembrar que mesmo que haja inúmeros estímulos a criança vai desenvolver-se dentro do seu próprio tempo. Não é saudável, nem aconselhável que esses progressos sejam forçados.

2.2 Como ocorre a aprendizagem?

Ao longo de toda vida, passamos por inúmeros processos de trocas de conhecimento, seja através do diálogo, interação ou

⁴Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), a maturação cerebral é explicada como as fases de avanço e retrocesso ao longo do desenvolvimento cerebral, sendo que essas transformações estão associadas a modificações percebidas no comportamento.

experiências. Como defendido pelo estudioso Lev Vygotsky (1998, *apud Santos et al.*, 2021), o aprendizado do indivíduo não pode ser separado de seu contexto social. Ou seja, o indivíduo aprende através da interação com o meio, tendo sempre um agente intermediário, que fará a mediação entre o meio e o indivíduo, gerando, assim, o aprendizado.

Para que ocorra a aprendizagem, podemos utilizar um termo explicado pelo estudioso, chamado interação. Essa terminologia explica que, para que o sujeito possa adquirir conhecimentos, é necessária a interação interpessoal. Vygotsky fala que os indivíduos são biologicamente capacitados a se desenvolverem, mas que, se não interagirem com os demais sujeitos, o seu desenvolvimento não ocorrerá como deveria.

Do ponto de vista neurobiológico, Riesgo (2016) defende que a aprendizagem ocorre no Sistema Nervoso Central (SNC), que é constituído pelo cérebro, cerebelo e medula. Por sua vez, Ohlweiler (2016, p. 28) explica a aprendizagem da seguinte forma:

A aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento e ocorre a partir de modificações do SNC mais ou menos permanentes quando o indivíduo é submetido a estímulos e ou experiências que se traduzem por modificações cerebrais. A memória é essencial para que a aprendizagem ocorra; é a habilidade de reter e evocar informações.

Conforme os autores Riesgo e Ohlweiler (2016), dentro do Sistema Nervoso Central ocorrem várias etapas até que, de fato, o indivíduo processe a informação. O processo de aprendizagem inicia-se ao receber um estímulo externo: quando este é novo e desconhecido, desencadeia uma mudança no SNC, mas quando é conhecido, ele gera uma memória. De forma mais aprofundada, o processo ocorre da seguinte forma: o estímulo é recebido e processado através dos neurônios, que se comunicam através de sinapses (esta é a denominação para as ligações feitas entre os neurônios no sistema nervoso central, as quais transmitem as informações entre neurônios e entre estes e as demais partes do

corpo). Os neurônios são as células que constituem o sistema nervoso, e são responsáveis por receber e transmitir os impulsos nervosos (sinapses) através do corpo, para que assim, o indivíduo responda aos estímulos externos do meio que se localiza.

O estudioso Luria definiu que existem três unidades morfofuncionais cerebrais. São elas: a primeira é responsável pelo ciclo sono-vigília (que basicamente é a oscilação entre os períodos em que passamos acordados e dormindo); a segunda é responsável por receber, processar e armazenar as informações recebidas; e a terceira é responsável por programar, regular e verificar a atividade cerebral. Segundo Rudimar dos Santos Riesgo (2016), existem especulações que haveria uma quarta unidade morfofuncional que não foi descrita por Luria, e que teria como principal função o controle e processamento das emoções, e estaria localizada no sistema límbico.

Segundo Ohlweiler (2016), essas unidades funcionais são organizadas de forma hierárquica, e são divididas em cinco etapas:

- A primeira, representa o desenvolvimento da substância reticular ascendente (que é responsável pela filtragem da informação que processamos e pelo estado de vigília);
- A segunda, representa o amadurecimento da motricidade e das áreas sensitivas, e se desenvolve nos primeiros dois anos de vida;
- A terceira, é responsável pela maturação das habilidades desenvolvidas na etapa anterior, e se estende dos dois até os cinco anos.
- A quarta, representa o desenvolvimento das áreas terciárias da segunda etapa funcional, que basicamente permitem uma produção mental mais complexa, e ocorre antes os cinco e doze anos;
- A quinta, que corresponde ao desenvolvimento da terceira unidade funcional e é a última a se desenvolver, inicia-se em torno dos 12 anos.

2.3 Tipos de negligência

Conforme abordado anteriormente, seguindo as ideias das autoras Papalia, Olds e Feldman (2013), o período da primeira infância é caracterizada por um rápido crescimento e desenvolvimento do cérebro, o que a torna um período crítico para o estabelecimento de bases sólidas para a saúde e o bem-estar futuros da criança. Apesar disso, muitas crianças enfrentam eventos traumáticos durante essa fase, como abuso, negligência, violência doméstica, perda de um ente querido, separação dos pais, entre outros, que podem ter um impacto significativo em seu desenvolvimento socioemocional.

O trauma socioemocional pode ser exemplificado pela negligência emocional que, segundo Brasil (2010) citado por Vitor e Duarte (2022), é constituída pela ausência de apoio psicológico e afeto por parte dos cuidadores. Pode ser designada como um tipo de trauma psicológico que ocorre quando uma criança enfrenta experiências estressantes que afetam negativamente a sua capacidade de regular as emoções, a atenção e o comportamento, afetando seu desenvolvimento, conforme citado por Papalia, Olds e Feldman (2013). Além do trauma socioemocional, Mata (2016) aborda em sua tese outros tipos de negligência que a criança pode sofrer. Entre elas, estão:

- **Negligência Emocional:** Equivale a falta de apoio psicológico e apego emocional por parte do cuidador. Este tipo de negligência não é fácil de reconhecer porque os pais não fornecem total apoio para seus filhos e, portanto, são indiferentes à educação, saúde e proteção de seus filhos.

- **Negligência Física:** É a mais perceptível e está relacionada com a falha dos serviços básicos de saúde, como assistência médica e falta de higiene. Além disso, há alimentação inadequada e roupas que não são adequadas ao clima.

- Negligência Educacional: Acontece quando o responsável não cuida da educação da criança, na qual inclui-se frequência escolar irregular, evasão e falta de atenção.

Além das classificações abordadas acima, a autora fala que existe outra linha utilizada para classificar a negligência por gravidade e intensidade. Fareiros (2011 *apud* Mata, 2016), apontou três classificações de negligência. A primeira, trata-se da negligência leve, que é caracterizada pelas faltas de atenção às necessidades das crianças. A segunda é a negligência moderada, que é descrita como a inexistência de cuidados parentais, que podem causar consequências à formação psicossocial e emocional da criança. Por último, é abordada a negligência severa, que é representada pelos danos físicos e omissões de cuidado e zelo das necessidades das crianças.

3. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a primeira foi o levantamento de referências sobre o tema delimitado para a escrita do referencial teórico; a segunda refere-se à busca e seleção de livros e artigos científicos a comporem o material para o desenvolvimento da pesquisa; e, por fim, a terceira parte, que se constitui pela análise dos materiais efetivamente incluídos na análise.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica se resume nos passos que um pesquisador deve realizar ao buscar obras já estudadas para solucionar um problema por meio do estudo de um tema. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 67), “a base da pesquisa bibliográfica são os livros, teses, artigos e outros documentos publicados que contribuem na investigação do problema proposto na pesquisa”. Portanto, inicialmente deve ser realizada uma revisão bibliográfica, a qual contém conhecimentos significativos que colaboram para a evolução do trabalho, seguida pela realização da pesquisa propriamente dita.

Para a elaboração do referencial teórico, a pesquisa bibliográfica limitou-se à leitura das obras “Desenvolvimento Humano” de Papalia, Olds e Feldman (2006) e “Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar” de Lygia Ohlweiler, Newra Tellechea Rotta e Rudimar dos Santos Riesgo (2016). No que diz respeito às obras consultadas, os capítulos lidos foram mais especificamente os que articulam sobre a primeira infância e como ocorre a aprendizagem. Além disso, foram analisados artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso sobre a temática negligência e trauma sócio emocional, sendo possível estabelecer diferenças entre os tipos de negligência e demais conceitos.

Para a elaboração da pesquisa bibliográfica, foram dados os seguintes passos: primeiramente, foi realizada uma pesquisa nas plataformas Capes, Scielo e Google Acadêmico, com os seguintes descritores: aprendizagem, infância, trauma e neurociência. Com as palavras destacadas acima, não foi encontrado nenhum artigo. Por esse motivo, foi necessário realizar novas pesquisas nas mesmas plataformas, substituindo alguns dos descritores por outros, como trauma por negligência.

Dos resultados obtidos foram encontrados cinco artigos, sendo estes selecionados para uma breve análise pois possuíam dois ou mais assuntos citados. Após realizar uma leitura seletiva, percebeu-se que o foco da abordagem divergia da pesquisa ora proposta, descartando-se, portanto, a utilização dos resultados obtidos. Para Miotto e Lima (2007), a leitura seletiva procura determinar se o material pesquisado possui informações relevantes, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa, além de descartar elementos que não são pertinentes para o estudo em questão.

Por conta desses resultados e do foco dos artigos recuperados das bases de periódicos divergirem da temática escolhida, foi necessário realizar uma nova pesquisa. Desse modo, escolheu-se a editora Artmed para busca de publicações de obras que versam sobre o tema pesquisado, pois a editora é largamente conhecida, no contexto brasileiro, por possuir aderência, em seu processo editorial,

por publicar livros relacionados aos temas de Psicologia, Psiquiatria e Medicina, inclusive havendo obras que relacionam tais áreas à Educação. Por esse motivo, elegeu-se essa editora como fonte de busca de livros para o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, ao se analisar o catálogo de publicações desta editora, disponível em sua página eletrônica⁵, constatou-se que os livros “Plasticidade Cerebral e Aprendizagem” (2018) e “Transtornos da Aprendizagem” (2016), organizados e escritos pela médica neuropediatra Newra Tellechea Rotta possuem capítulos que possibilitam alcançar o objetivo delineado para esta pesquisa.

Verificou-se isso ao realizar minuciosa leitura dos sumários. Desse modo, há capítulos que foram incluídos no estudo e capítulos que foram excluídos. O critério utilizado como forma de inclusão foi a análise de todos os títulos dispostos nos livros, levando em consideração a temática abordada. O critério de exclusão foi o mesmo, excluindo todos os capítulos que não tinham relação com a temática pesquisada.

Por fim, foi realizada a análise das leituras, que, de acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 80), “analisar é o processo de organizar, refletir, comparar e argumentar todos os elementos do texto, distinguir quais são seus elementos principais, o conhecimento que pode contribuir para solução ou comprovação da pesquisa”. Após a interpretação das leituras, o material foi analisado de modo aprofundado, em diálogo com o referencial teórico previamente apresentado.

Desse modo, os capítulos que foram selecionados para a elaboração deste trabalho, conforme mencionado acima, foram lidos e analisados. Num primeiro momento, foram selecionados seis capítulos, sendo que nenhum foi excluído da análise, pois todos trouxeram pontos importantes para o desenvolvimento do estudo. Posteriormente às leituras e classificação das obras, os capítulos inicialmente elencados para análise foram julgados como adequados para a produção da pesquisa. A metodologia utilizada para a escolha

⁵ <https://www.artmed.com.br/>

desses materiais foi a mesma utilizada anteriormente para a apuração dos artigos, levando em consideração a abordagem e temática apresentada. Assim, apresenta-se no Quadro 1 os capítulos que foram utilizados no estudo:

Quadro 1 - Capítulos analisados

TÍTULO	AUTOR (ES)	LIVRO	ANO	EDITORA
Intervenções Terapêuticas que Promovem o Desenvolvimento Sináptico	César Augusto Bridi Filho; Fabiane Romano de Souza Bridi; Newra Tellechea Rotta.	Plasticidade Cerebral e Aprendizagem	2018	Artmed
Abuso e Negligência na Infância: Efeitos Neurobiológicos na Aprendizagem	César Augusto Bridi Filho; Fabiane Romano de Souza Bridi; Lílian Rocha Gomes Tavares.	Plasticidade Cerebral e Aprendizagem	2018	Artmed
Aprendizagem e Intervenção Terapêutica	Newra Tellechea Rotta; Fabiane Romano de Souza Bridi; César Augusto Bridi Filho.	Plasticidade Cerebral e Aprendizagem	2018	Artmed
Mutismo Seletivo	Rosa Angela Lameiro Porciuncula; Eva Regina Costa Lima Duarte; Sandra Lima Duarte.	Plasticidade Cerebral e Aprendizagem	2018	Artmed

Dificuldades para Aprendizagem	Newra Tellechea Rotta	Transtornos da Aprendizagem	2016	Artmed
Aprendizagem e Problemas Emocionais	Maria Helena Mariante Ferreira	Transtornos da Aprendizagem	2016	Artmed

Fonte: Produção das autoras (2023).

4. Análises

Conforme verificou-se no referencial teórico, a infância é marcada por inúmeros saltos de desenvolvimento físicos, emocionais e cognitivos. Nas obras analisadas para essa pesquisa, foi possível compreender os malefícios da negligência no desenvolvimento pleno e na aprendizagem da criança, sendo destacados os principais pontos no decorrer desse estudo. Assim, na sequência apresenta-se as reflexões desenvolvidas a partir da análise realizada dos materiais incluídos na pesquisa.

4.1 Os impactos da negligência na primeira infância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças

A violência, infelizmente, atinge inúmeros lares, sendo uma atitude que acaba por diminuir e humilhar os agredidos, ferindo sua integridade. De início, partiu-se da premissa que esse tipo de comportamento acaba por aumentar o sofrimento das vítimas pois, segundo Bridi Filho, Bridi e Tavares (2018), em um dos capítulos analisados, muitas vezes a própria sociedade acaba sendo conivente com os maus tratos, calando-se frente às agressões.

Todo tipo de experiências vividas deixam marcas em nossas vidas, sejam elas boas ou ruins. O período da infância é repleto dessas experiências, pois é nesse momento que a criança busca conhecer a si mesma e ao mundo que a cerca. Segundo abordado por Bridi Filho, Bridi e Rotta (2018, p. 311), em um dos capítulos analisados, confirma-se a importância da família no crescimento

infantil, já que “o sujeito que está em desenvolvimento precisa apoiar-se nos que o cercam para iniciar sua jornada escorada no sentimento e nas experiências de quem os rodeia.”. Essa ideia entra em concordância com a teoria descrita por Vygotsky, a qual afirma que o desenvolvimento dos sujeitos se dá a partir da sua interação com o meio que o cerca, constatando, portanto, a relevância da participação ativa dos pais no desenvolvimento de seus filhos.

Ainda de acordo com Bridi Filho, Bridi e Tavares (2018, p. 183), muitas vezes, a família entende erroneamente que educar é disciplinar através da violência, utilizando agressões físicas e também verbais no manejo com as crianças. Os pesquisadores falam em seu capítulo que “a naturalização da violência no âmbito familiar muitas vezes não permite um reconhecimento imediato, nem um pedido explícito de ajuda”. Dessa forma, as crianças acabam aceitando esse tipo de atitude de seus familiares, por conta de seus pais alegarem ser para o bem.

As considerações desses autores entram em concordância com o que é abordado por Ferreira (2016), em seu capítulo, ao afirmar que algumas condições que impedem o reconhecimento das situações episódicas são o estresse e a imaturidade (Ferreira, 2016). Como exemplo, a autora comprova que os bebês confundem atitudes e sentimentos, condutas intencionais e não intencionais.

Nos casos em que a criança está exposta aos maus-tratos e negligência familiar, segundo Bridi Filho, Bridi e Tavares (2018, p. 183), o cérebro é induzido a “criar caminhos alternativos ao longo do desenvolvimento para facilitar a sobrevivência nesse mundo”. Um desses caminhos, de acordo com os autores, é a perda da capacidade de acessar as memórias relacionadas à experiência de vida, na qual a criança é capaz de falar sobre si mesma. Ferreira (2016, p. 457) aborda o conceito de memória emocional, onde discorre que “[...] é a aquisição de uma resposta afetiva a uma experiência previamente neutra e a retenção dessa resposta no tempo, suscitada muitas vezes por gatilho inconsciente”. Além disso, é afirmado pela escritora que

as emoções envolvem a memória, porque incluem o aprendizado das consequências das ações.

Rotta, Bridi e Bridi Filho (2018) falam das vivências experienciadas e a realidade vivida por cada sujeito formam um 'quadro singular', que deve ser acolhido e analisado pelo profissional que o observa, fazendo-se compreender o porquê esse indivíduo se constitui daquela forma. Por consequência de uma criação violenta, Bridi Filho, Bridi e Tavares (2018) afirmam que

muitos indivíduos, mesmo em sofrimento, podem repetir esses comportamentos com pessoas próximas e com quem tenham um laço afetivo, como esposa, marido e filhos, perpetuando o ciclo de violência de forma inconsciente (Bridi Filho; Bridi; Tavares, 2018, p. 189).

Dessa forma, é possível compreender a importância que a realização de psicoterapia ou, caso indicado, o acompanhamento psiquiátrico, tem para uma melhora significativa na qualidade de vida, tanto social, quanto emocional dessa criança que sofreu maus-tratos. Bridi Filho, Bridi e Rotta (2018, p. 6) reforçam essa ideia, afirmando que "a intervenção terapêutica, seja em qual campo for, busca sempre ressignificar conceitos e reatar relações emocionais com os elementos que se apresentam e que se mostram difíceis para o indivíduo."

No que diz respeito às consequências no desenvolvimento cognitivo, é possível destacar o risco de haver atraso na aquisição da linguagem ou até mesmo a diminuição da mesma. Como exemplo, é abordado o mutismo seletivo que, segundo Porciuncula, Duarte e Duarte (2018, p. 281), em um dos capítulos analisados, "é uma condição rara da infância em que o indivíduo com linguagem fluente deixa de falar em situações sociais específicas nas quais a linguagem é esperada, como, por exemplo, na escola". De acordo com as autoras, sua causa não é por falhas na educação das crianças, mas pode ser reforçado por consequência delas.

Reforçando essa ideia, os autores ainda afirmam que "o ambiente onde está inserido o indivíduo pode favorecer ou

prejudicar a formação de conexões cerebrais, melhorando ou piorando o seu desempenho” (Rotta; Ohlweiler; Riesgo *apud* Rotta; Bridi; Bridi Filho, 2018, p. 308). Além disso, os pesquisadores garantem que a conexão entre o corpo e a aprendizagem, em todas suas fases, está ligada às experiências de vida de cada indivíduo e à forma de interagir com o meio em que está inserido.

Em relação às consequências na socialização, algumas das alterações apontadas por Teicher e Samson (2016), citados por Bridi Filho, Bridi e Tavares (2018) são: aumento de casos de depressão, ansiedade, transtornos alimentares, ideação suicida e drogadição. Todos esses sintomas e doenças apresentados como consequências aos traumas na primeira infância entram em consonância com o que é abordado por Rotta, Bridi e Bridi Filho (2018), que afirmam que os maus-tratos geram danos a longo prazo, mostrando-se presentes mesmo na vida adulta. Podemos confirmar essa ideia no seguinte trecho:

Muitos dos que frequentam os espaços terapêuticos, de qualquer área, crianças ou adultos, trazem uma vivência de frustrações e sofrimentos que ultrapassam seu mundo interno e se estendem por suas vivências e suas esperanças de futuros melhores, seus ou de seus filhos (Rotta; Bridi; Bridi Filho, 2018, p. 310).

Além disso, foi apontado por Bridi, Bridi Filho e Tavares (2018), através dos estudos de Teicher e Samson, que há uma diminuição na atividade intelectual em pessoas que vivenciaram situações de negligência e/ou abuso durante a infância. Esse diagnóstico deve ser realizado com cautela, pois, como destacam Rotta, Bridi e Bridi Filho (2018), é importante que também exista uma anamnese do desenvolvimento parental, levando a concluir que a forma como os pais educam esta criança pode afetar sua inteligência.

Em conclusão, Ferreira (2016) afirma, também, que a forma como a família e/ou responsáveis estimulam o aspecto cognitivo da criança pode alterar a forma como esse indivíduo se desenvolve, podendo atrasar sua evolução. Em seu estudo, ela aborda que

“estimulação inadequada, tanto excessiva quanto escassa, pode afetar o processo, mas isto não satisfaz como explicação única. O centro do problema está na qualidade das relações com as pessoas e com o mundo” (Ferreira, 2016, p. 452).

4.2 As implicações da negligência no desempenho acadêmico das crianças

As consequências da negligência e dos maus-tratos podem ser notadas, também, na sala de aula. Freeman (2003, *apud* Bridi Filho, Bridi, Rotta, 2018, p. 5) estabelece que a aprendizagem se dá através dos impulsos sinápticos. Ele afirma que “a aprendizagem ocorre por modificação das forças sinápticas, o que representa uma mudança estrutural irreversível e acumulada no sistema, de tal modo que o seu comportamento no futuro é dependente da experiência do passado”.

Como consequência da negligência e do abuso na infância, Bridi, Bridi Filho e Tavares (2018, p. 188) concluem, em seu texto, que o abuso na infância interfere nas estruturas cerebrais e em seu funcionamento, destacando áreas como o hipocampo, amígdala e córtex cerebral. Essas áreas formam o sistema límbico, responsável pelo processamento das memórias e emoções. Shonkoff (2012) apresenta em seus estudos a teoria do estresse tóxico, a qual diz que o excesso de cortisol no cérebro altera a conectividade sináptica, limitando a capacidade cerebral. O excesso dessa substância gera uma ativação contínua e prolongada no cérebro como resposta ao estresse, que pode gerar prejuízos neurobiológicos e psicológicos.

Os pesquisadores apresentam um importante elemento que impede a aprendizagem, que é a resposta persistente ao medo. Além disso, garantem que ao passarem por situações traumáticas com frequência, a criança perde a capacidade de diferenciar perigo e segurança. Com isso, eles explicam que “nessas situações de aprendizagem, o sistema de alerta fica permanentemente em vigília, impedindo que se estabeleça a calma necessária para o foco na aprendizagem” (Bridi Filho; Bridi; Tavares, 2018, p. 189).

Dessa forma, o cérebro não consegue manter a atenção necessária para que, de fato, a aprendizagem ocorra. Em concordância com essa afirmação, Rotta, Bridi e Bridi Filho (2018) afirmam a importância da atenção no processo de aquisição de conhecimento, trazendo aspectos que podem atrapalhar no desenvolvimento da aprendizagem, destacando que:

A atenção é um bom sinalizador do funcionamento infantil ou adulto, podendo ser fruto de uma organização estrutural de bases neurológicas, como o transtorno do déficit de atenção, mas pode também ser um sintoma decorrente de outros tantos elementos, como depressão, ansiedade, maus-tratos ou negligência [...] (Rotta; Bridi; Bridi Filho, 2018, p. 312).

Além disso, é apresentada uma teoria sobre os efeitos do abuso na infância, descritas por Teicher e Samson (2016), citados por Bridi Filho, Bridi e Tavares, (2018). Tal teoria indica que exposições repetidas aos níveis de estresse podem impactar o desenvolvimento do sistema límbico, responsável pelo processamento de emoções e memória. Referente às memórias, é dito que as mesmas são guardadas pelas redes neurais, além de serem modeladas pelas emoções, pelo nível de consciência do sujeito e pelo seu sentimento (Izquierdo, 2011 *apud* Bridi Filho; Bridi; Rotta, 2018, p. 4). Ferreira (2018), por sua vez, afirma que os sentimentos reforçam o processo emocional, ou seja, a forma como lidamos com o que sentimos em cada momento e situação, podendo interferir na forma como tomamos nossas decisões e, até mesmo, como nos relacionamos com o meio em que estamos inseridos.

Teicher e Samson (2016) também afirmam que situações traumáticas alteram o funcionamento cerebral e que, quanto mais as vítimas forem expostas, maiores serão os danos e áreas afetadas. Ferreira (2016) reitera a importância da emoção no processo de aprendizagem, mostrando que ambas estão intrinsecamente interligadas. Ferreira ainda afirma (Ferreira, 2016, p. 464),

A emoção vai dando forma à cognição e à aprendizagem, determinando que o potencial da criança se atualize de uma forma mais adaptada ou não. As

emoções que afetam a cognição podem se apresentar de forma aguda, como no caso do estresse e do trauma, quando então as condições potenciais são desafiadas, e um novo rumo se estabelece na aprendizagem. As crises emocionais, naturais ao desenvolvimento ou específicas da pessoa vão influenciar de forma crônica a evolução dessa mesma aprendizagem.

Por fim, outro fator que pode interferir na aprendizagem da criança é a realidade familiar em que a criança está inserida. Rotta (2018) afirma que famílias em que há histórico de alcoolismo, uso de drogas ou possuem pais com comportamentos antissociais, atuam como um 'reforço' para o insucesso escolar de suas crianças. Nesse sentido, Bruton (2004, *apud* Ferreira, 2016, p. 465) reforça que

[...] eventos que colaboram com a aprendizagem são a atividade, a sociabilidade, o significado do que é aprendido e o apoio emocional. O desapontamento, o desencorajamento e a ameaça são extremamente deletérios ao processo.

5. Considerações finais

Através das análises feitas, é possível concluir que negligência e maus-tratos causam inúmeras consequências para o desenvolvimento da criança. Suas complicações são vistas a curto e longo prazo, das quais a mais evidente está presente nos aspectos cognitivos, que por sua vez, afetam o emocional, os aspectos intelectuais e o sociais. Diante de todas as ideias apresentadas, é notável que a criança é afetada diretamente pela falta de cuidado vindo de seus cuidadores, tendo, principalmente, sua saúde emocional comprometida, podendo haver dificuldades de interação e, até mesmo, de retenção de informações pelos traumas causados ao cérebro.

Todos esses fatores podem influenciar negativamente no processo de construção da aprendizagem, pois interferem no desenvolvimento cerebral, atrasando o crescimento saudável da criança. Por isso, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável, é necessário que seja estimulada com afeto e cuidado e que esteja em um ambiente acolhedor e respeitoso, longe de um espaço

hostil. Portanto, cabe à família e, também, à escola, garantir espaços e relações positivas e seguras para que as crianças possam se desenvolver plenamente.

A compreensão do impacto do trauma socioemocional no desenvolvimento da primeira infância é fundamental para que as escolas possam desenvolver práticas educacionais mais inclusivas e acolhedoras para alunos que enfrentam essas experiências traumáticas. Para isso, é necessário que os educadores estejam cientes dos sinais e sintomas do trauma socioemocional e de como isso pode afetar o comportamento e o desempenho acadêmico dos alunos.

Além disso, é importante que as escolas ofereçam suporte emocional e psicológico adequado para esses alunos, e que os profissionais de saúde trabalhem em colaboração com os educadores para fornecer uma abordagem multidisciplinar ao cuidado dessas crianças. É de suma importância que esses profissionais estejam atentos aos sinais apresentados pela criança, para que sejam tomadas todas as medidas cabíveis para que a integridade da vítima seja zelada e que seus direitos sejam assegurados.

Por fim, a sociedade deve se dedicar para que a violência seja erradicada e que não seja mais vista como uma forma de educação, denunciando sempre que conhecerem algum caso de abuso e/ou negligência. Dessa forma, as crianças serão cuidadas de forma mais respeitosa e empática, livre de castigos físicos, e tendo o diálogo e escuta como a base de ensino e da criação familiar.

Referências

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

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Brasília. DF. 31 dez. 1940.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S.; TAVARES, L. R. G. Abuso e negligência na infância: efeitos neurobiológicos e na aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S. (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S.; ROTTA, N. T. Intervenções Terapêuticas que Promovem o Desenvolvimento Sináptico. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S. (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2018.

DUARTE, R. *et al.* **As consequências da negligência no desenvolvimento da criança**. p. 1-14, 12 dez. 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/31877>. Acesso em: 02 mai. 2023.

FERREIRA, M. H. M. Aprendizagem e Problemas Emocionais. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre - RS: Artmed, 2016. p. 450 - 468.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2023.

MATA, N. T. **Afinal o que é negligência?** Um estudo sobre negligência contra crianças. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/19468>. Acesso em: 13 mai. 2023.

OHLWEILER, L. Fisiologia e Neuroquímica da Aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre - RS: Artmed, 2016. p. 28-42.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D.. **Desenvolvimento Humano**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

PASIAN, M. S. *et al.* Negligência infantil: a modalidade mais recorrente de maus- tratos. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 61-70, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v17n2/v17n2a05.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

PORCIUNCULA, R. A. L.; DUARTE, E. R. C. L.; DUARTE, S. L.. Mutismo Seletivo. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S. (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2018.

RIESGO, R. dos S. Anatomia da Aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, N. T. Dificuldades para Aprendizagem. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre - RS: Artmed, 2016.

ROTTA, N. T.; BRIDI, F. R. de S.; BRIDI FILHO, C. A. Aprendizagem e Intervenção Terapêutica. In: ROTTA, N. T.; BRIDI, F. R. de S.; BRIDI FILHO, C. A. (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2018.

SANTOS, L. R.; ANDRADE, E. L. de M.; FERNANDES, J. C. da C.; LIMA, E. F. de. As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1489/1334>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SHONKOFF, J. P. *et al.* The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. **American Academy of Pediatrics**, 2012. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/129/1/e232/31628/The-Lifelong-Effects-of-Early-Childhood-Adversity>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 8 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 17 set. 2023.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

Capítulo 6

Desenvolvimento cognitivo, social e emocional na aquisição do inglês como segunda língua na infância

Ana Paula Bordignon
Gisele Schwede

1. Introdução

Muito se fala sobre a importância do bilinguismo nos dias atuais. Esse conceito está relacionado à competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas, sendo elas: escuta, fala, escrita e leitura em uma língua diferente da nativa. Neste contexto, surge a curiosidade de compreender como uma criança pode aprender uma nova língua e desenvolver as habilidades linguísticas nos primeiros anos de vida.

Busca-se, desse modo, identificar se esse aprendizado pode ser benéfico para as crianças ao ser vivenciado ainda durante a primeira infância, esclarecendo dúvidas recorrentes sobre essa temática e buscando desvendar mitos relacionados à temática, pois ainda é comum haver a ideia de que aprender uma segunda língua na primeira infância pode ser prejudicial quanto à aprendizagem da língua materna, e, portanto, o ensino da Língua Inglesa na educação infantil é visto como secundário e insignificante.

O interesse pela temática surgiu pelo contato e encantamento da autora com a Língua Inglesa desde seus 3 anos de idade, com o início da vida escolar. Com o passar do tempo e interesse pela Pedagogia, surgiu a oportunidade de ser instrutora da língua em questão em uma escola de idiomas na cidade de Farroupilha, Rio Grande do Sul, atendendo turmas de diversas idades, mesmo com preferência pelo ensino de crianças pequenas. Durante essa

experiência, tornou-se rotina a observação pelo interesse e facilidade dos menores no decorrer das aulas.

Percebendo a realidade e procurando desenvolver as capacidades dos alunos de forma lúdica, no que tange ao aprendizado de uma segunda língua na infância, constata-se o surgimento de muitos questionamentos, tais como a melhor idade para o início da aprendizagem de uma segunda língua, ou ainda, as vantagens de aprendê-la e como essa aprendizagem pode afetar o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais e interpessoais das crianças. Dessa forma, o presente estudo aborda os aspectos pedagógicos influenciados pelo bilinguismo e objetiva investigar como a aquisição de uma segunda língua afeta no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

2. Desenvolvimento

As crianças ocuparam diferentes papéis na história da humanidade e, apenas nos séculos XIX e XX passaram a ser compreendidas como seres que necessitavam de um espaço para se desenvolverem antes do ingresso à vida adulta. Foi nesse contexto que surgiram as escolas. Desde então, as crianças receberam espaço central na sociedade e passou-se a estudar muito sobre as formas como elas aprendem e a importância de determinados aprendizados.

Além disso, também a aquisição de linguagens vem sendo estudada há décadas. Nesse período de estudos surgiram muitas teorias que buscam analisar como uma criança compreende e reproduz vocabulário e frases aprendidas em sua língua materna e em uma segunda língua. Com isso, e considerando a globalização, que se refere à expansão mundial dos âmbitos culturais, políticos e econômicos, conhecer e dominar uma segunda língua tornou-se essencial para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional na sociedade atual.

Desse modo, em anos mais recentes, houve um crescimento no número de pais de crianças bem pequenas e pequenas que passaram a buscar instituições de ensino que pudessem proporcionar a elas, ainda na primeira infância, este contato plurilinguístico, bem como o crescimento de escolas bilíngues e de idiomas (Martins; Lima, 2021). Ademais, os progressos da área da neurociência e pesquisas relacionados à linguística proporcionam uma compreensão mais aprofundada do fenômeno do bilinguismo e de como a aquisição de uma segunda língua (L2)¹ ocorre no cérebro.

Considerando a temática do estudo, o bilinguismo é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo demonstra capacidade gramatical e comunicativa em mais de uma língua (Dias; Muner, 2019). É importante também considerar que a experiência do bilinguismo envolve diversos fatores, como bem expostos por Flory e Souza (2009):

Bilinguismo representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores (Flory; Souza, 2009, p. 28 *apud* Dias; Muner, p. 235).

Outrossim, o ensino de outro idioma além da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras tem início na primeira infância apenas em instituições privadas. Nas instituições públicas, o ensino de inglês passa a acontecer apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como apresentado na BNCC (Brasil, 2018, p. 63): “[...] a área de linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental - Anos Finais, Língua Inglesa.” Ainda conforme o documento,

¹ Língua aprendida após a primeira língua ou língua materna (L1).

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias [...] Em que pese as diferenças entre uma terminologia a outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do Inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca (Brasil, 2018, p. 241).

Porém, por ser uma experiência iniciada apenas no 6º ano, as crianças são expostas a uma carga horária menor de experiências, vivências e exposição à língua estrangeira, desconsiderando o desenvolvimento facilitado da aquisição precoce.

No Brasil, quando se aborda a temática segunda língua, imediatamente se pensa na Língua Inglesa, que de acordo com um diagrama publicado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política e Linguística (2020), é a língua mais falada no mundo, com mais de 1 bilhão de falantes entre nativos e estrangeiros, e domina grande parte dos conteúdos aos quais somos expostos diariamente, como músicas, séries, vídeos, livros, artigos e tecnologias. Para mais, considerando a língua abordada como “língua universal”, é esta também a principal forma de comunicação utilizada para trocas comerciais internacionais, fazendo com que se reflita na busca da aquisição da linguagem:

Levar o indivíduo a desenvolver a competência comunicativa em língua inglesa, por exemplo, está em total conformidade com o foco do ensino de línguas estrangeiras que, no momento presente, está colocado na comunicação, na troca de informações em âmbito global, resultado dos efeitos dos fenômenos de internacionalização e globalização da economia em todas as instâncias da sociedade (Berguer, 2005, p. 32).

De acordo com Papalia e Feldmann (2013), a linguagem é um ato social. Para além do mecanismo biológico e capacidade cognitiva, faz-se necessária a interação com um locutor. É esse espaço que ocupa o

educador nas escolas bilíngues² ou escolas de idiomas³ no Brasil. Parte do professor, a partir da abordagem utilizada, proporcionar à criança espaço para reconhecer e se utilizar do novo vocabulário em aprendizagem, compreendendo e se expressando também a partir da segunda língua. Para Martins e Lima (2021, p. 370) “o objetivo não é que dominem regras formais de escrita e gramática, pois a Educação Infantil não deve ter como objetivo a alfabetização [...]”, mas antes, desenvolvam habilidades e competências, considerando o bilinguismo como uma ferramenta adicional para o desenvolvimento cognitivo nos primeiros anos de vida.

Sabe-se que na primeira infância, a escola é um ambiente lúdico de aprendizado, desenvolvimento linguístico e interações. É desta forma que a criança se entende como um ser no mundo, percebe que convive com diversos seres vivos e fatores do ambiente e está em constante socialização, se utilizando de diversas linguagens (verbais e não verbais) para se comunicar com os outros. Portanto, é fundamental considerar que “o lúdico é essencial na educação infantil.” (Martins; Lima, 2021, p. 374) e que é a partir de experiências e brincadeiras significativas que a criança se desenvolve e aprende, principalmente nesta etapa escolar.

De acordo com Dias e Muner (2019) o cérebro infantil apresenta maior flexibilidade e realiza muitas conexões neuronais, responsáveis pela interação e desenvolvimento da criança no mundo, tornando a aprendizagem mais rápida e fácil. Ainda para Dias e Muner (2019), crianças que estão adquirindo conhecimentos relacionados a uma segunda língua na primeira infância são estimuladas e desenvolvem mais precocemente alguns processos linguísticos e cognitivos quando comparadas às crianças monolíngues na mesma faixa etária. Isso ocorre devido à plasticidade cerebral durante os primeiros anos de vida das crianças.

² Escola formal que possui dois idiomas em todo o contexto escolar.

³ Escola onde se estuda apenas uma língua estrangeira, caracterizadas como suplementares à educação formal.

Conforme testagens feitas por Brentano e Finger (2010), citados por Dias e Muner (2019), as crianças em contexto bilíngue apresentam maior facilidade e rapidez relacionadas às habilidades metalinguísticas e maior controle cognitivo de processos linguísticos que crianças em contexto monolíngue, demonstradas na facilidade e rapidez na produção de estruturas passivas⁴.

Presente na maioria dos artigos e estudos relacionados ao bilinguismo, uma importante função desenvolvida pelas crianças em contato com duas línguas é o controle inibitório, que se refere à capacidade de controlar pensamentos, ações e falas, evidenciando-as relevantes. Citadas por Dias e Muner (2019), as autoras Krames e Saldanha (2015) afirmam que esse desenvolvimento é acelerado, o que pode ser explicado pela necessidade de inibição de uma das línguas faladas na utilização da outra.

Dentre as diversas vantagens cognitivas da aquisição de uma segunda língua precocemente, está a facilidade de perceber sons distintos, não comuns na língua materna. Nessa faixa etária a criança “mantém a habilidade de expandir seu sistema fonológico, podendo ser enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato” (Pinto, 2008, p. 8). Um exemplo disso é o fonema /th/ do inglês. Não presente na língua portuguesa, ele está presente em palavras comuns daquela língua, tais como *thumb* (dedo polegar), *mouth* (boca) e *thanks* (obrigado). Reconhecê-lo e saber reproduzi-lo proporciona maior fluência e pronúncia mais precisa.

Assim, aprender o segundo idioma na primeira infância tem o potencial de promover maior flexibilidade cognitiva, já que a exposição a diferentes estruturas gramaticais estimula as crianças a alternar entre diferentes sistemas linguísticos. Tal desenvolvimento linguístico pode levar a uma maior fluência e proficiência a longo prazo. Também a memória e criatividade são afetadas positivamente, pois estimulam a retenção de informação e a resolução de problemas linguísticos, o que colabora na redução do

⁴Oração complexa em que o sujeito recebe a ação.

declínio de funções executivas que acontecem com o normal envelhecimento.

Para Chin e Wigglesworth (2007) citados por Dias e Muner (2019), a concepção sobre bilinguismo era, inicialmente, predominantemente negativa, pois acreditava-se que poderia confundir a criança no desenvolvimento da língua materna. Hoje, percebe-se que as pesquisas foram potentes meios de transformação do pensamento, compreendendo-se que os efeitos decorrentes do bilinguismo são positivos. Porém, apesar do avanço da popularidade e dos estudos relacionados ao bilinguismo, muitas controvérsias e mitos ainda são propagados, tais como, o aprendizado de outra língua pode prejudicar a aquisição da língua materna, que confunde as crianças, ou que se torna “pesado” para elas por ser considerado como um aprendizado difícil.

3. Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Nele realizam-se interpretações subjetivas sobre o que já foi constatado por outros autores e pesquisadores sobre a temática escolhida. Dessa forma, buscou-se analisar, reconhecer e refletir acerca de abordagens sobre aquisição de uma segunda língua na infância, voltado especialmente para a Língua Inglesa.

Segundo Lima e Mioto (2007), as pesquisas de ciências humanas têm preferência e maior procura por pesquisas de natureza qualitativa, pois propicia reflexões mais amplas. Por possibilitar uma imensa variedade de materiais e abranger as mais diversas teorias, de acordo com Martins (2004), a abordagem qualitativa exige do pesquisador capacidade integrativa e analítica. A partir da escolha e leituras dos artigos desenvolve-se o projeto que permite ao pesquisador uma proposta mais ampla, promovendo a possibilidade de expansão da criatividade e colaborando na compreensão do objeto de estudo.

Com a decisão pela pesquisa qualitativa e bibliográfica, a seguinte etapa se caracteriza pelo levantamento de materiais bibliográficos. Neste momento, explora-se e analisa-se os materiais escolhidos na formulação da pesquisa, podendo ser livros, documentos e textos, o que caracteriza a pesquisa qualitativa de natureza básica. Essa abordagem valoriza a imersão em um contexto específico, permitindo a coleta de dados por meio de análise de documentos. A pesquisa em questão foi composta pela análise de artigos científicos publicados na plataforma de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Conforme mencionado anteriormente, o procedimento metodológico da pesquisa é bibliográfico, a partir da revisão de estudos, teorias e conceitos relevantes, fornecendo um contexto mais amplo e auxiliando na interpretação dos dados coletados. Este foi o procedimento escolhido pois a combinação entre pesquisa qualitativa e procedimento bibliográfico permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno em estudo.

Após o acesso ao portal de periódicos da CAPES, buscou-se artigos relacionados à temática *Bilinguismo infantil; Bilinguismo e educação infantil; Língua Inglesa e Primeira infância*, utilizando-se estas palavras como descritores para a realização da busca. Os critérios utilizados para a seleção de materiais foram: abordagem da temática em questão, especificamente relacionado ao bilinguismo na primeira infância ou etapa escolar da Educação Infantil; obras recentes, isto é, escritas nos últimos cinco anos e; abordagem do bilinguismo nas línguas portuguesa e inglesa.

Mesmo com esses critérios, após a análise, artigos que abordaram o bilinguismo envolvendo outras línguas como LIBRAS, japonês, espanhol, alemão, e não especificamente inglês, estudos de caso, bilinguismo em escolas indígenas, além de outros que divergiam na temática de alguma forma, foram excluídos. Com isso, ao buscar a expressão *Bilinguismo infantil*, surgiram 81 resultados. Em *Bilinguismo e Educação Infantil*, 24 resultados. Em *Língua Inglesa e primeira infância* foram encontrados 8 artigos.

A partir da leitura dos títulos e resumos, muitos artigos foram excluídos já nessa etapa. Desse modo, inicialmente, 11 artigos foram mantidos. Após a observação mais detalhada e leitura inicial, restaram 3 artigos, que foram considerados suficientes, apropriados e com abordagens que pudessem agregar à pesquisa. Deste modo, as obras selecionadas na referida base de dados, foram lidas e analisadas com maior atenção, e seus dados de identificação organizados em formato de quadro, como se apresenta na sequência no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos analisados

Título	Auto- res	Ano	Periódico	Palavras- chave
Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil (English in early childhood: bilingual education in Brazil)	Giovana Maria Carvalho Martins e Thereza Cristina de Souza Lima	2021	Revista Linguística Volume 17. Número 2. P. 367-380. Maio - Ago. 2021	Educação Infantil. Bilinguismo. Ensino de Inglês. Desenvolvimento Infantil.
Os benefícios do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo infantil em crianças de dois a seis anos	Isabelle Almeida Dias e Luana Comito Muner	2019	Revista AMAzônica, LAPESAN/GMPE P PE/UFAM/CNPq/ED UA Ano 12, Vol XXIII, Número 1, jan-jun, 2019, Pág. 230-246.	Bilinguismo. Desenvolvimento Cognitivo. Aprendizagem .

Metodologia a montessoriana e bilinguismo: o: aproximações para a práxis pedagógica	Rogério Lobo Sáber e Anita Borges Silveira	2022	Revista Educação em Foco. Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022	Maria Montessori; metodologia Montessori; bilinguismo; períodos sensíveis.
--	---	------	--	--

Fonte: Produção dos autores (2023).

4. Análises

4.1 Melhor idade para começar a aprender uma segunda língua

A fim de encontrar resposta para essa indagação, foram analisados os três artigos incluídos na pesquisa, que abordam de forma atual os questionamentos levantados. Entre os autores analisados, é consenso que a primeira infância, período que compreende os seis primeiros anos da vida de uma criança, carrega uma enorme potencialidade no campo das linguagens, o que é confirmado por muitas teorias e pesquisas, que também evidenciam a capacidade do cérebro infantil nessa fase, pois apresenta maior flexibilidade e realiza inúmeras novas conexões neuronais (Dias; Muner, 2019).

Martins e Lima (2021, p. 368), autoras do primeiro artigo analisado, por exemplo, ao compararem a Primeira Infância a um terreno fértil para o estímulo e desenvolvimento infantil, afirmam que: “[...] considerando, ao mesmo tempo, a importância de aprender Inglês não apenas no contexto sociocultural atual, mas levando em conta o fato de que a primeira infância é terreno fértil para o estímulo e o desenvolvimento infantil”. Por sua vez, Sáber e Silveira, autores do terceiro artigo, afirmam que,

Durante o primeiro estágio da vida de uma criança, a mente absorvente tem um enorme potencial no desenvolvimento, e os períodos sensíveis de cada

indivíduo podem explicar por que determinadas habilidades – tais como a linguagem e o movimento – são adquiridas com mais facilidade (Sáber; Silveira, 2022, p. 6).

Dias e Muner (2019, p. 233), autoras do segundo artigo investigado, complementam, citando a teoria de Piaget (1970), ao afirmarem que “o surgimento da linguagem ocorre apenas no período representativo, em torno dos dois anos de idade”. É relevante considerar-se que, nesse período, a criança iniciará a verbalização de vocativos, objetos e expressões em seu idioma materno, mas também pode se utilizar do segundo idioma. Desse modo, é oportuno que ela possa ter contato com ambos, podendo reconhecer e se expressar a partir de diversas formas de linguagem, mesmo sem saber diferenciá-las. O contato com a língua materna se dá de forma rotineira, como parte da vida da criança e o contato com a segunda língua pode se dar através de brincadeiras, jogos, apresentação de objetos simples, livros, contações de histórias e desenhos.

Martins e Lima (2021, p. 371) reafirmam o que foi apresentado em seu artigo, ao abordarem a teoria de Chomsky (1965) ao afirmarem que “as crianças devem ser expostas à língua estrangeira o mais cedo possível”. Sáber e Silveira reforçam esta ideia ao declararem que,

[...] a idade de imersão das crianças na L2 e sua exposição precoce ao segundo código linguístico permitem que existam experiências positivas no desenvolvimento cognitivo, social e neuropsicológico do indivíduo, e esses aspectos confirmam a hipótese de uma vantagem das crianças bilíngues quando comparadas às crianças monolíngues (Sáber; Silveira, 2022, p. 9).

Verifica-se assim que além da exposição em momentos rotineiros e em casa, caso os pais incentivem, também é importante o contato em espaços escolares. Atualmente, já na etapa creche, em diversas escolas privadas de Educação Infantil e/ou espaços de turno integral, há momentos com a língua inglesa. As autoras, ao analisarem turmas de crianças de 1 a 3 anos com este contato,

perceberam que as crianças já se apropriam de termos cotidianos e se utilizam deles com naturalidade, mesclando as línguas em frases.

Também se percebe o mesmo acontecer na experiência de sala de aula com crianças pequenas ao se referirem a cores (“minha *favourite colour* é azul, o *blue*”), números (“quero *three* bolinhas”), ao observar o tempo (“hoje está *sunny/raining/cold*”) e ao compreenderem a rotina em sala de aula, cantando músicas de “*Hello*”, “*Bye bye*” e “*Tidy up*”. Esta prática é defendida por Isaacs (2015), citado por Sáber e Silveira (2022), ao mencionarem o livro *Bringing the Montessori Approach to your early Years Practice*, reforçando a importância de um amplo vocabulário de palavras significativas à realidade da criança.

Com o passar do tempo, a prática e a interação com a L2, essa etapa em que se constatava ser comum haver mesclagem entre as línguas com as quais a criança tem contato, explicada pelo conforto possibilitado pela língua materna e a falta de amplo vocabulário, é superada. Nesse momento de perceptível desenvolvimento linguístico, a linguagem já está consolidada e a mescla tende a desaparecer tão logo a criança vá tornando-se proficiente na língua oral. Porém, mesmo quando mescla língua materna e segunda língua, a criança está vivenciando uma educação bilíngue, já que “a aquisição de uma L2 corresponde à proficiência gramático-discursiva em uma língua não nativa, respeitados o período de maturação do aprendiz, bem como suas condições cognitivas, sociais, psico e neurolinguísticas envolvidas” (Herschensohn; Young-Scholten, 2013, p. 3 *apud* Sáber; Silveira, 2022, p. 2).

Ademais, é notório na prática escolar que a procura por escolas de idiomas vem crescendo nos últimos anos, e acontece próxima aos 4 anos de idade. Os pais compreendem que nessa idade as crianças têm domínio da língua portuguesa, o que, para eles, facilitaria a aprendizagem da Língua Inglesa. Em sala de aula, a partir dos três anos as crianças demonstram interesse e facilidade com a segunda língua, reconhecendo vocabulários através da compreensão oral e

desenvolvendo inclusive pequenas sentenças como “*This is a dog*”, “*I have a cat*”.

Por conseguinte, é consenso entre os autores estudados que a compreensão de que a criança pode estar exposta a diferentes línguas desde bebê. Também se compreende, dessa forma, que não há idade exata para que ela esteja em contato com a língua inglesa, mas quanto antes, maior será a facilidade no desenvolvimento da fluência. Pode-se considerar portanto que as idades abrangidas na primeira infância constituem o melhor período para esta iniciação, sendo ela no ensino formal, já na escola, ou anteriormente, a partir da exposição iniciada pelos pais ou responsáveis, uma vez que, conforme as autoras do primeiro artigo analisado, “a criança começa a aprender desde o momento em que nasce, e o meio em que ela se insere tem muita influência em seu processo de aprendizagem, pois ela aprende no contexto de seus relacionamentos com as pessoas ao redor” (Martins; Lima, 2021 p. 369).

A participação familiar é extremamente relevante neste processo, já que a forma com que a família se relaciona com a língua é importante para o desenvolvimento da criança, sendo necessário que o incentivo e espaço para que a criança explore a segunda língua em casa seja espontâneo. Mesmo com pais não falantes de L2, é essencial que a criança seja encorajada e sejam criadas oportunidades para que ela se utilize do novo vocabulário e desta forma também compreenda “em quais situações sociais é adequado que utilize determinada língua” (Mozzillo, 2015 *apud* Martins; Lima, 2021 p. 372).

Assim sendo, os autores dos artigos analisados remetem ao período da primeira infância o tempo de melhor proveito na assimilação de idiomas, ainda que citando diferentes metodologias, mas todas se referindo ao contato e à experimentação nessa etapa inicial da vida. Isto posto, a partir da análise realizada, é possível afirmar que a melhor idade para iniciar o aprendizado de línguas é até os 6 anos de idade. Na seção a seguir, serão abordadas as vantagens específicas desse processo.

4.2 Segunda língua na infância: ganhos

Ao adquirirem outra língua em concomitância com a materna, as crianças não demonstram sentir vergonha ou obrigação de aprender a gramática precisamente correta e não se incomodam em errar, já que ainda estão em processo de aquisição da própria língua. Elas desenvolvem com mais facilidade a comunicação em seus pares, principalmente quando organizados em pequenos grupos. Em sala de aula, é perceptível o quanto o trabalho em duplas ou trios é benéfico e a forma com que eles se comunicam e se utilizam da L2, inclusive colaborando com o aprendizado uns dos outros e se corrigindo com naturalidade.

Para Martins (2007, p. 28), de acordo com Martins e Lima (2021, p. 373), autoras do primeiro artigo analisado,

a criança bilíngue pode adotar, para a apreensão da segunda língua, um processo de assimilação parecido com o de sua língua materna, com interações sociais com adultos e outras crianças, e essas interações são, em escolas bilíngues, mediadas e tornadas significativas através do brincar, de contação de histórias, do faz de conta (Martins *apud* Martins; Lima, 2021, p. 373).

Essas mesmas autoras complementam, ao afirmarem que “é muito significativo o fato de as crianças “terem tempo” de aprender inglês por meio de brincadeiras [...]. Não há sentimento de vergonha ou a obrigação de aprender gramática de maneira exemplar, já que as crianças ainda estão em processo de aprender sua própria língua materna (Martins *apud* Martins; Lima, 2021, p. 376).

Ou seja, para as autoras, as rotinas das crianças acolhem o novo idioma e as escolas, informalmente e de forma divertida, inserem esta habilidade, o que é diferente em relação aos adultos, que iniciam este aprendizado objetivando fluência com rapidez, com diversas cobranças a fim de obter avanços, principalmente no meio profissional. Por sua vez, as crianças não são cobradas com relação a regras gramaticais e podem aprender de forma leve e no seu tempo.

Na experiência da autora desta pesquisa, é perceptível o quão prazeroso é para crianças pequenas descobrirem um novo vocabulário a partir de uma “*treasure hunt*”, em que são desafiados a encontrarem objetos pelo espaço escolar; de um “*memory game*”, que pode ser feito apenas de imagens e o objetivo é encontrar o par, verbalizando as características de cada um deles; de músicas; danças; atividades que promovem movimentação corporal; “*mime game*”, em que podem imitar ações, animais, e tudo que a imaginação proporcionar; guias com venda para praticar a habilidade da escuta e outras inúmeras possibilidades de brincadeiras. Ademais, também é pela experiência que as crianças aprendem significativamente, aspecto defendido por diversos autores ao estudarem ensino e aprendizagem, e deve ser prazeroso em qualquer linguagem.

Martins e Lima (2021, p. 375) também afirmam, baseados no *British Council*⁵, que “o bilinguismo na primeira infância pode ser associado à facilidade de aprender outros novos idiomas ao longo da vida. Quando a segunda língua vem de forma natural, a aprendizagem de outras pode ser facilitada”.

Por seu turno, Sáber e Silveira (2022), acerca dos benefícios dessa aprendizagem, complementam, ao afirmarem que:

A anatomia do cérebro de um indivíduo bilíngue e a relação entre ele e a plasticidade cerebral (ou neuroplasticidade) podem ser consideradas fatores contribuintes para fortalecer a ideia de que o bilinguismo é vantajoso. O prefixo “neuro” refere-se aos neurônios - células do sistema nervoso que levam informações até o corpo todo -, e “plasticidade”, à maleabilidade e a capacidade do cérebro de se adaptar a estímulos e a novas estruturas neuronais (Sáber; Silveira, 2022, p. 9).

Dias e Muner (2019) também dão destaque para a questão neurológica, ao afirmarem que o cérebro infantil possui flexibilidade diferenciada para a aprendizagem, o que possibilita que a aprendizagem seja mais rápida e fácil. Ainda de acordo com as

⁵Organização internacional do Reino Unido para relações culturais e educacionais.

autoras, (2019, p. 242): “nos aspectos apresentados observa-se que as vantagens de uma educação bilíngue desde a infância trazem benefícios que se estendem para o decorrer da vida adulta e velhice, ultrapassando o período da primeira infância.”

Logo, para além de afirmar que há benefícios, os autores das obras analisadas especificam o funcionamento cerebral, reafirmando a importância desse aprendizado na infância. A análise destacou que o cérebro das crianças bilíngues demonstra uma notável flexibilidade para a aprendizagem e enfatiza a neuroplasticidade neste período da vida, que se refere à capacidade do cérebro de se adaptar a novos estímulos e estruturas neuronais, o que torna a aquisição de idiomas mais rápida e eficaz. Esses aspectos neurológicos, enfatizados pelos autores, corroboram a ideia de que o bilinguismo na primeira infância proporciona vantagens imediatas, mas também estabelece bases para uma habilidade contínua de aprender a se comunicar em diferentes idiomas ao longo da vida.

Dessa forma, os autores dos artigos analisados evidenciam, a partir de suas pesquisas, os benefícios que a L2 promove no decorrer da vida, e não apenas relacionada a ela, mas também com relação a facilidade em aprender outros idiomas. Exemplo disso é que Sáber e Silveira (2022), citando Susan Perri (2013), afirmam que as crianças expostas à uma L2 antes dos cinco anos, apresentam uma massa cinzenta maior e mais visível do que indivíduos que se tornam bilíngues após essa idade. E, caso adquira mais de uma língua, é essencial afirmar que o falante seguirá transitando entre elas e as utilizando corretamente de acordo com o meio social em que se encontra, o que acontece por intermédio do controle inibitório⁶.

Acerca da pronúncia da fala em língua inglesa, as autoras Dias e Muner (2019) afirmam que a criança que aprende uma segunda língua ainda nos primeiros anos de vida possui a chance de apresentar uma pronúncia e conhecimento gramatical comparado a de um nativo, o que é corroborado por Martins e Lima (2021, p. 375),

⁶Capacidade de inibir ou controlar respostas impulsivas.

ao afirmarem que: “crianças pequenas que adquirem uma língua ao invés de aprendê-la conscientemente, como crianças mais velhas e adultos fazem, são mais propensas a terem uma pronúncia melhor e um sentimento pela língua e pela cultura”.

Apenas as autoras Sáber e Silveira (2022, p. 8) não dissertam em seu artigo especificamente sobre pronúncia, porém afirmam que “adquirir uma segunda língua afeta o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural do indivíduo, e a aquisição precoce de uma L2 é extremamente vantajosa na vida da criança.”

Dessa maneira, compreende-se que um aspecto forte e positivo da aquisição da L2 na primeira infância é a facilidade de aprender e reproduzir sons distintos, não utilizados na língua materna. Bebês recém-nascidos são capazes de produzir sons de qualquer idioma, diferenciando fonemas, se estimulados. Por ainda não terem desenvolvido padrões de linguagem, as crianças “mantêm a habilidade de expandir seu sistema fonológico, podendo ser enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato” (Pinto, 2008, p. 8). Sendo assim, possui mais facilidade do que os adultos para pronunciar palavras consideradas difíceis, e, portanto, reproduzir com facilidade expressões muitas vezes evitadas, ampliando o vocabulário e a fluência.

4.3 Segunda língua: desenvolvimento cognitivo e as relações sociais e interpessoais das crianças

Os humanos convivem em sociedade desde o início de sua vida. É nessa vivência que desenvolvem habilidades, aprendem as regras comportamentais do espaço em que estão inseridos e se tornam parte da construção da realidade, fazendo parte de uma cultura e dela se apropriando a partir da experiência. Há diversas formas de compreender e estar em contato com outras culturas, sendo uma das principais a linguagem.

Quando se desenvolve uma linguagem, muito se aproxima das marcas históricas e linguísticas de uma determinada sociedade. Dessa forma também é desenvolvida a sensação de pertencimento ao interagir, assistir e escutar outros indivíduos que se utilizam da L2, além de promover empatia cultural ao passo que compreende amplamente o mundo e os diferentes modos de vida.

Dias e Muner (2019, p. 237) afirmam, baseados em uma pesquisa realizada por Rubio-Fernandez e Glucksberg (2012) que “outro benefício precoce seria o maior grau de empatia encontrado em bilíngues”, associado ao aprimoramento do controle executivo, que colabora na inibição do próprio bem-estar e comportamento, projetando a perspectiva do ponto de vista do outro. Dias e Muner (2019, p. 235) ainda complementam, afirmando que “é notório que a aprendizagem de uma segunda língua garante o conhecimento de novas culturas, novas histórias, e ajuda a entender outras pessoas e seu modo de viver.”

Ademais, a barreira que mais dificulta a compreensão de outras culturas e desenvolvimento pessoal e profissional como possibilidades de melhores cargos e viagens, é a não compreensão do idioma. Pensando na Língua Inglesa como L2, essa barreira diminui significativamente, posto ser considerada a língua universal, falada e compreendida em praticamente qualquer lugar do mundo. Além de que, “relacionado ao aspecto social, o benefício encontrado é a capacidade de o indivíduo possuir códigos linguísticos diferentes, o que proporciona a ele a oportunidade de interagir com o mundo de uma forma diferenciada”, apontam King e Mackey (2007), citados por Dias e Muner (2019, p. 238).

Ainda sobre relações interpessoais, Martins e Lima (2021, p. 370) afirmam que

a emergência de um mundo cada vez mais globalizado e conectado, em que a habilidade de dominar diversas línguas passa a ser necessário para que o sujeito possa se inserir neste mundo, sobretudo no mercado de trabalho e nas relações interpessoais.

Já Sáber e Silveira (2022), indo um pouco além no tópico e envolvendo o tema relações interpessoais, bem como, aprofundando o conceito da metodologia abordada no artigo, afirmam que a criança bilíngue, além de conseguir manter conversas cotidianas informais, também estará apta a utilizar uma linguagem mais acadêmica, segundo suas palavras, que possibilita ao indivíduo discutir ideias mais abstratas, ainda que em contextos mais formais de interação social. Conseqüentemente, conforme esses autores (2002), é preciso desenvolver com as crianças atividades que fomentem as habilidades cognitivas, tais como a compreensão, memória, ordenação, entre outras, que, caso sejam efetivadas e obtenham sucesso, a proficiência e as relações serão expandidas.

De modo geral, o bilinguismo afeta de forma positiva as relações sociais e interpessoais. É mais comum que crianças bilíngues tenham interesse por outras culturas e se sintam pertencentes ao mundo. Não há barreiras emocionais e linguísticas que as influenciem negativamente e com a experiência linguística podem acessar com facilidade e compreender obras, livros, vídeos, mídias sociais, filmes e demais conhecimentos que o mundo globalizado disponibiliza. Conforme anteriormente citado, esse aprendizado promove engajamento dos alunos nesse mundo globalizado e plural com fronteiras difusas (Brasil, 2018).

Os artigos analisados reforçam, de maneira contundente, a constatação dos benefícios no desenvolvimento global das crianças, o que inclui, além dos aspectos cognitivos, sociais e neuropsicológicos, o que abrange também o aspecto sócio emocional, como no trecho a seguir, de Sáber e Silveira (2022, p. 9):

[...] a idade de imersão das crianças na L2 e sua exposição precoce ao segundo código linguístico permitem que existam experiências positivas no desenvolvimento cognitivo, social e neuropsicológico do indivíduo, e esses aspectos confirmam a hipótese de uma vantagem das crianças bilíngues quando comparadas às crianças monolíngues.

Martins e Lima (2021) também reforçam a ideia de desenvolvimento global, ao afirmarem sua defesa do ensino bilíngue, não apenas em virtude de questões socioeconômicas decorrentes da proficiência em Inglês atualmente, também no que tange ao desenvolvimento global da criança e todas as habilidades que o domínio dessa segunda língua pode proporcionar.

No ponto de vista emocional, aprender uma nova língua pode aumentar a autoconfiança das crianças à medida que começam a compreender e dominar novas habilidades linguísticas. Passam a sentir pertencimento ao interagirem, assistirem ou escutarem outros indivíduos que falam essa língua. Também assim é desenvolvida a empatia cultural, compreendendo amplamente o mundo e os diferentes modos de vida.

Outrossim, muito se questiona sobre como essa aquisição afeta o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele está relacionado à capacidade de compreender e obter informações e pode ser incentivado de inúmeras formas, inclusive com a linguagem. Para Sáber e Silveira (2022, p. 9), o desenvolvimento da criança dentro de um contexto bilíngue “apresenta vantagens significativas no desenvolvimento cognitivo, especialmente no que diz respeito à atenção realizada durante uma atividade específica e à proficiência na comunicação”.

Dias e Muner (2019) reforçam a ideia que os bilíngues ativam as duas línguas simultaneamente, respondendo a ambas com rapidez e precisão, além de a memória o ajudar em situações que requerem maior atenção e para a tomada de decisões.

Assim sendo, esses autores confirmam diversos benefícios no âmbito cognitivo. Para falar uma língua, desenvolve-se a memória, pois torna-se necessário lembrar de diversas palavras e expressões. Quando a língua falada não é a materna, é ainda mais importante que sejam feitas associações para que esse vocabulário seja lembrado. Durante momentos de diálogo, por exemplo, é essencial que se lembre com rapidez das palavras e estruturas, e isso acontece

naturalmente com a prática e o contato. Afirma Madruga (2015), citado por Dias e Muner (2019, p. 236):

As três dimensões das funções executivas estão relacionadas a um mesmo agrupamento de regiões cerebrais, por isso são habilidades inter-relacionadas de tal forma que o desempenho de uma habilidade afeta diretamente o da outra. A autora aponta que crianças expostas a mais de uma língua possuem desempenho melhor no controle inibitório e na memória de trabalho, o que consequentemente afetará o desempenho da flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de mudar o curso do pensamento e a forma de agir, tentar resolver um problema de um modo diferente e criativo.

Estas funções executivas permitem que o sujeito concentre sua atenção em informações, organize suas ideias, planeje e resolva problemas. Essas habilidades estão relacionadas à “neuroplasticidade, a qual consiste na capacidade do cérebro de se adaptar e sofrer modificações mediante a estímulos externos” (Morais; Costa, 2020. p. 4). Os autores também afirmam que o fenômeno da neuroplasticidade ocorre por toda a vida, porém, é mais intenso nas crianças. Desta forma, reafirmam a importância de incentivos como o contato com uma segunda língua e os benefícios trazidos por ela do ponto de vista neurológico.

Conclui-se, a partir desta análise, que os autores defendem posicionamentos análogos quanto a ensino e aprendizagem relacionado ao Inglês-Português na primeira infância, além de fundamentarem tais posições em bases sólidas de pesquisa e conhecimento. Eles enfatizam a importância de um ambiente educacional que permita que as crianças se apropriem do novo idioma com naturalidade e ludicidade, sem pressão de conformidade gramatical rígida e destacam a influência positiva dessa habilidade a longo prazo. A convergência de ideias dos autores analisados reforça o entendimento de que o aprendizado de uma segunda língua na infância é uma prática pedagógica positiva que estimula o potencial cognitivo do sujeito, enriquece a sua comunicação, fortalece aspectos cognitivos como a memória e concentração, além de promover questões sociais e emocionais.

5. Considerações finais

A temática do bilinguismo vem sendo abordada e mencionada em espaços escolares com mais frequência nas últimas décadas. Com essa popularidade, muitas inquietações recebem mais adeptos na comunidade escolar e nos estudiosos das áreas de linguagens e pedagogia. A fim de encontrar respostas para os questionamentos apresentados nesta pesquisa, buscou-se compreender a complexidade do processo de aquisição de uma segunda língua na infância e analisar seus benefícios.

A pesquisa respondeu aos questionamentos levantados, pois pode-se constatar as diversas vantagens presentes na exposição à uma segunda língua nos primeiros anos de vida de uma criança, perceptíveis no desenvolvimento global, e abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais, defendidos pelos autores cujos artigos foram analisados. É notório, portanto, que o tema estudado é relevante, pois tornou-se essencial na sociedade contemporânea.

A não oferta da Língua Inglesa nas escolas públicas nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais segue sendo um questionamento para possíveis objetos de pesquisas futuras. Entender os motivos que levam a isso e a percepção de professores da área com relação a essa falta poderiam render oportunas discussões sobre a temática, em busca de se compreender a relação entre a possível falta de professores de idiomas em específico no ensino público, ou se estão relacionadas a outras prioridades no ensino brasileiro, além de entender de que forma isso poderia prejudicar os alunos que estão matriculados em escolas públicas em comparação aos que têm essa área do conhecimento desde a Educação Infantil.

Em conclusão, a aquisição de uma segunda língua na primeira infância é um campo de estudos em constante evolução. Esta pesquisa ressalta a importância de reconhecer e valorizar o potencial das crianças na aprendizagem de outros idiomas em concomitância com o materno, ou seja, desde a tenra idade. Investir em educação

bilíngue e promover ambientes incentivadores à essa aquisição oportuniza um futuro mais diversificado e culturalmente enriquecedor. À medida que se estuda e compreende sobre esse processo, mais se contribui para o desenvolvimento de gerações mais interconectadas e culturalmente sensíveis em um mundo globalizado.

Referências

BERGER, M. A. F. **O Papel da Língua Inglesa no Contexto de Globalização da Economia e as Implicações do Uso das NTICs no processo de Ensino e Aprendizagem desse Idioma.** 146 p.

Dissertação de Mestrado em Educação (Mestrado em Educação) - Educação, São Cristóvão, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**

Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 01, n. 03, 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

BRENTANO, L. de S. Habilidades Linguística e Metalinguística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 120-144, jul. 2010.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1815>. Acesso em: 20 set. 2023.

Diagrama mostra as línguas mais faladas no mundo. In: **Diagrama mostra as línguas mais faladas no mundo.** Florianópolis, mar.

2020. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

DIAS, I. A.; MUNER, L. C. Os benefícios do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo e infantil em crianças de dois a seis anos. **Revista Amazônica**, v. 23, n.1, p. 230-246, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/5166/4133>. Acesso em: 23 ago. 2023.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

MARTINS, G. M. C.; LIMA, T. C. de S. Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 367-380, maio 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/41517/29997>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MORAIS, V. A. C. de; COSTA, F. L. P. da. Resenha do livro “O cérebro aprendiz – neuroplasticidade e educação”. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-7, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/21931>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12°. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PINTO, J. S. **Aquisição de segunda língua na primeira infância**. 46 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Educação, Salvador, Bahia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32595/1/AQUISI%C3%87%C3%83O%20DE%20SEGUNDA%20L%C3%8DNGUA%20%20NA%20PRIMEIRA%20INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2023.

SÁBER, R. L.; SILVEIRA, A. B. Metodologia montessoriana e bilinguismo: aproximações para a práxis pedagógica. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.27, n. 1, p.1-15, ago 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36583/24955>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Capítulo 7

Lúdico como potência para a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental

Louise Leal Garcia
Samantha Dias de Lima

1. Notas introdutórias

Para muitos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, a alfabetização não é fácil, pois é nessa fase em que os estudantes são expostos às experiências no nível escolar que ainda não vivenciaram, que ainda não conheciam e muitas vezes podem assustá-los. Para manter a atenção das crianças durante a fase da alfabetização, muitos educadores utilizam estratégias lúdicas, prendendo a atenção da criança e o incentivando a aprender através da brincadeira. Portanto, considerando a importância da utilização dos jogos como ferramenta de alfabetização, escolhi este tema para discutir neste estudo.

Esse estudo é de natureza qualitativa pois reúne um conjunto de informações a fim de compreender e aprofundar sobre as potencialidades do lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando as iniciativas governamentais para a promoção da alfabetização.

A pesquisa possui uma metodologia de natureza descritiva, buscando compreender através de materiais como por exemplo livros, artigos, como fazer uma alfabetização lúdica, se fazendo presente uma pesquisa explicativa, sendo possível analisar o porquê da importância do lúdico. Como procedimento metodológico realizamos uma pesquisa bibliográfica, tendo referências autores

como Magda Soares (2001, 2002, 2020), Emília Ferreiro (2004) e Leda Tfouni (1995, 1998).

A presente pesquisa está dividida em cinco seções sendo Notas introdutórias a primeira, na sequência trago: Letrar, alfabetizar e alfalettrar; Letramento, alfabetização, alfabetizar letrando; Iniciativas públicas para promoção da alfabetização; O lúdico na alfabetização e por último as Considerações finais.

2. Letrar, alfabetizar e alfalettrar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, vê a aquisição da leitura como uma forma de expandir o conhecimento, estando presente na Língua Portuguesa, na qual a partir dela os indivíduos irão se comunicar com a sociedade, fortalecendo assim suas condições de comunicação. Neste sentido, espera-se que o aluno no segundo ano do Ensino Fundamental já esteja inteirado com a leitura para que o educador possa partir para outros níveis de aprendizagem.

Para desenvolver e planejar uma alfabetização que promova um conhecimento é necessário desenvolver atividades mais significativas, em um ambiente mais acolhedor, agradável, para assim garantir uma aprendizagem benéfica e promover o desenvolvimento do aluno. O primeiro ano do Ensino Fundamental depende em grande parte de suas experiências vividas, desenvolvendo assim uma forma divertida de ensinar, para, deste modo, também reduzir a ansiedade e o medo das crianças, promovendo a sua transição para os novos níveis de ensino de forma mais segura e entusiasmada.

A Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, instituiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula aos seis anos de idade, e estabeleceu um prazo de cinco anos para que todas as escolas e sistemas de ensino pudessem se adaptar à ampliação do Ensino Fundamental. De acordo com Rapoport (2009), a mudança para o Ensino Fundamental de nove

anos, no qual as crianças ingressam aos seis anos de idade e não mais aos sete anos de idade no primeiro ano, fez com que a proposta pedagógica precisasse ter como um ponto de referência as especificidades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural, no qual os educandos encontram-se inseridos.

O ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental é um momento desafiador e inovador, e o docente poderá vivenciar momentos de alegria, tranquilidade e até mesmo de insegurança. Este é um período de adaptação em que deve ser levado em conta as especificidades etárias, ou seja, o ensino fundamental de nove anos precisa de um novo visual, uma nova estrutura para a faixa etária em que os conteúdos são organizados, levando em consideração o perfil de cada estudante.

Segundo Piaget, citado por Rapoport (2009), dos dois aos sete anos de idade, a criança encontra-se no estágio do desenvolvimento que é chamado pré-operatório. Durante este tempo, o pensamento ainda não segue regras muito elaboradas e entrega-se a fantasia, caracteriza-se por grande imaginação, curiosidade, movimento, desejo de aprender e conhecer através do brincar e do uso de múltiplas linguagens. Neste sentido, entendemos que o lúdico pode ser movimentado como uma estratégia pedagógica potente. Barbato (2008, p. 21), afirma que:

A aprendizagem está vinculada ao lúdico, assim como é por meio do faz de conta e de outras linguagens que a criança expressa seu mundo interno, seus sentimentos, afetos, etc. destacam-se em particular a necessidade de se refletir que, ao antecipar o ingresso na primeira série do ensino fundamental, se não houver uma preocupação com esta questão, o tempo da criança de brincar estará reduzido e a sua forma de aprender e de se expressar também será afetada.

Ou seja, o primeiro ano é quando as crianças mais interagem, podendo assim vivenciar o conteúdo escolar por meio de atividades intelectuais, conseguindo fazer essa conexão através de brinquedos, teatro, artes e muito mais.

Para a autora Rapaport (2009) o lúdico foi entendido como central para os trabalhos desenvolvidos no primeiro ano do ensino fundamental. Auxiliando no desenvolvimento da socialização da criança, construção de seus valores, regras e na apropriação de conceitos e procedimentos relativos às diversas áreas do conhecimento, o Conselho Estadual de Educação (CEED, 2005, p. 5), diz que:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos deverá ser desenvolvido como processo de aprendizagem de forma lúdica, respeitando a faixa etária das crianças, sua unicidade e sua lógica. A escola deve disponibilizar espaços, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configurem o ambiente alfabetizador compatível com o desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

Deste modo, a alfabetização hoje em dia vai muito além, tendo uma dimensão social, que não é igual para todos da mesma sociedade, por este motivo se fala muito de letramento e alfabetização, que são os processos de aprendizagem de uma língua de diferentes áreas onde uma complementa a outra. Para Piccolli (2010, p. 251),

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde, aproximadamente, a década de 1980. As definições dessas terminologias, entretanto, são distintas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam.

A alfabetização é a base para uma educação crítica e emancipatória, que é considerada uma fase importante que inicia a formação dos estudantes, visto que ajuda a promover a leitura, escrita, aprendizado, comunicação, construção e a formação de conhecimento para leitores competentes. E o letramento é um processo que faz com que as pessoas compreendam a importância dos textos discutidos diariamente e assim facilitar as suas práticas sociais. Sendo necessário que o professor domine a forma e o conteúdo, ou seja, conheça a metodologia apropriada para ensinar. Magda Soares (2020, p. 27) comenta que:

A alfabetização, a aquisição da tecnologia da escrita, não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Durante o processo do ensino de letramento e alfabetização é importante utilizar atividades mais lúdicas por meio de jogos, brincadeiras e leituras, deste modo, promove uma visão mais ampla do processo de aprendizagem das crianças o que auxilia no desenvolvimento do raciocínio, interação, curiosidade, tomada de decisão, e autoconhecimento, promovendo uma prática lúdica.

2.1 Letramento

Em meados da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores, como Magda Soares e Emília Ferreiro, que trabalham com as práticas de uso da linguagem escrita, sentiram a falta de um conceito que se referisse a esse aspecto, do uso da escrita associado à alfabetização. No Brasil, houve um despertar da importância e da necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e escrita. Os seus primórdios estão ligados à aprendizagem inicial da escrita, que foi desenvolvido essencialmente a partir do conceito de alfabetização.

Na década de 1980, no Brasil, então surgiu o termo letramento, o que gerou muitos debates nas áreas de educação e da linguagem, como podemos ver através dos grandes números de artigos e livros dedicados a este tema. Além do processo de alfabetização, o conceito de letramento abrange aspectos sociais, cognitivos e também linguísticos tornando o indivíduo capaz de usar a escrita de forma intencional em diferentes situações sociais. Para Soares (2004, p. 20),

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível

da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

A noção de letramento foi concebida seguindo trajetórias distintas daqueles que explicam a origem deste tema em outros países. No Brasil, a discussão sobre letramento está intimamente ligada ao conceito de alfabetização, em que ambos os processos devem sempre andar lado a lado. Por meio do letramento, percebeu-se que, que nas sociedades atuais não era o bastante apenas aprender as “primeiras letras”, mas também fazia parte da inclusão social saber utilizar a escrita nas situações em que ela é requerida, lendo e escrevendo textos.

Essa palavra nova chamada “letramento”, surgiu com o intuito de nomear essa dimensão inovadora de ingresso no universo da escrita que se compõe de um: “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais” (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 13). Assim, observamos que o letramento é um processo diferente da alfabetização. Entre eles, a leitura e a escrita são levadas a outra dimensão para estimular as crianças a utilizarem seus conhecimentos de forma condizente com a prática social. Envolve expectativas mais amplas, incluindo compreensão, interpretação e uso autônomo da linguagem de acordo com a situação em que o indivíduo se encontra.

Sendo um conceito que se refere à capacidade de ler e escrever, o letramento não apenas se refere à simples capacidade de decifrar letras e palavras, ele envolve compreender, interpretar, e usar a leitura e a escrita de forma eficaz. Em diferentes contextos sociais e culturais. O letramento é um processo mais amplo que inclui a alfabetização (aprender a ler e escrever) e se estende a aplicação prática dessas habilidades na vida cotidiana. O termo letramento é usado para descrever a capacidade de uma pessoa de compreender, usar e comunicar através da leitura e da escrita a diferentes contextos e finalidades.

As taxas de letramento também são afetadas pelas circunstâncias culturais, sociais e econômicas de uma pessoa.

Podendo variar muito de cada indivíduo e das circunstâncias. O letramento não envolve apenas os professores de Língua Portuguesa, ou nesta área de conhecimento, mas entre todos os educadores que trabalham na leitura e escrita, todos os professores são responsáveis pelo letramento em diversas áreas de conhecimento e estudos. Para Soares (2001, p. 39-40),

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais.

Mesmo uma pessoa analfabeta pode ser considerada alfabetizada, desde que usem estratégias de conhecimento oral quando participam de ambientes de letramento com base na linguagem escrita, conhecem a estrutura da linguagem escrita, mesmo que não saibam ler e escrever. Para que as crianças entrem no mundo da escrita, elas devem passar por dois processos de aquisição de um sistema de escrita tradicional (ou seja, a alfabetização) e o desenvolvimento de competências para utilizar esse sistema em atividades de leitura e escrita e em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita (assim sendo, o letramento) são processos interdependentes e inseparáveis. O letramento é conhecido como o estudo de quem pratica atividades sociais de leitura e escrita, para quem participa de atividades nas quais a escrita é parte integrante dos processos de interpretação, interação, atitude e habilidades discursivas e cognitivas que proporcionam uma inserção diferenciada em um estado de sociedade alfabetizada.

Entendemos que o letramento é um processo que vai além da mera aquisição de habilidades linguísticas, com a qual começa com a alfabetização e se estende ao longo das interações humanas. De acordo com Goulart “o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, e à apropriação de conhecimentos, que constituem a cultura chamada letrada” (Goulart, 2006, p. 452).

No entanto, é importante que os educadores, ao letrar e alfabetizar os estudantes, escolham alguns materiais e sigam o ritmo de cada criança. As crianças querem entender o valor de cada caractere antes de iniciar a leitura, ou seja, desta forma aprenderão a desenvolver e estimular suas capacidades, curiosidades e pensamentos.

As reflexões sobre letramento e alfabetização revelam a necessidade de vincular na prática pedagógica. O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas inclui recomendações sobre competências de escrita. Os códigos de ensino e aprendizagem são uma questão de práticas e aspectos sociais da escrita, mas em uma sociedade rica em conhecimento, isto não é o suficiente. Aprender a ler e escrever requer praticar a leitura e a escrita diariamente, compreendendo o propósito de uma variedade de contextos de letramento.

Alfabetização e letramento consistem na utilização de textos diversos no ambiente escolar, melhorando assim a prática da alfabetização equitativa, sendo uma visão pedagógica com metodologias, relacionada a aquisição de leituras e de escrita.

2.2 Alfabetização

A BNCC (Brasil, 2018) nos indica que a alfabetização está entendida como uma apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética, em um processo simultâneo às práticas de leitura e escrita, ou seja, as habilidades de compreender as relações de palavras e de sons devem ser sempre relevantes para a leitura, produções e as práticas oral articuladas no texto.

Na década de oitenta, o termo “analfabetismo social” surgiu para se referir às pessoas que sabiam escrever o seu nome e identificavam as letras, mas que não faziam uso da leitura e da escrita no seu dia a dia. A alfabetização é entendida como um caminho para o letramento, sendo alfabetizado uma pessoa que conhece o código escrito, sabe ler e escrever, portanto, é necessário

ampliar os conhecimentos nessa área e os indivíduos precisam compreender os textos. Segundo Tfouni (1995, p. 9-10),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pela leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito individual.

A alfabetização supera os paradigmas das tarefas puras de codificação e decodificação, ao mesmo tempo, posiciona a aprendizagem do código voltada para o uso social da escrita. É necessário realizar exercícios de alfabetização e letramento em sala de aula, nas quais as crianças interajam com a cultura, participem de experiências variadas de leitura e escrita, vivenciem diferentes tipos e gêneros de materiais para poder compreender a função que a leitura e a escrita proporcionam.

A alfabetização visa criar situações que permitam que a criança compreenda o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, adquira uma autonomia, tornando-se um ser crítico dos seus direitos. Para Carvalho (2010, p. 66),

uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.

A alfabetização é muito mais que codificar e decodificar, essa habilidade de alfabetização está intimamente relacionada às habilidades de leitura e escrita, os educadores devem saber o momento certo, para esclarecer a leitura, a escrita e a produção de textos, a fim de proporcionar intervenções adequadas aos alunos. Esta é a etapa de liberação e aquisição da escrita que não pode ser entendida como um recurso de memória, portanto a alfabetização proporciona ao aluno a oportunidade de se expressar e construir seu próprio conhecimento e como Fernandes (2010, p. 19), nos lembra,

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia.

Depois que o termo letramento surgiu, o conceito de alfabetização começou a se difundir, começou a ser usado apenas em decodificação, ou seja, ao simples fato de ler e escrever. Mas sabemos o quanto é importante ensinar um indivíduo a ler e escrever porque o sistema alfabético é essencial para que uma pessoa consiga entrar no mundo da leitura e da escrita. A alfabetização inicia quando a criança passa a frequentar a escola, onde adquire os hábitos e as práticas da linguagem escrita e para Ferreira (2004, p. 54),

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos de formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Quando uma criança tem a oportunidade de conviver em um ambiente com adultos, que costumam ler, contar histórias, ler revistas, livros, um local onde a criança possa ter esse contato com a alfabetização, desta forma, a relação entre alfabetização e letramento, ocorre quando entendemos que uma pessoa alfabetizada é aquela que aprende a escrever em ordem alfabética, com as habilidades de leitura e de escrita, conseqüentemente, letramento é uma continuação de saber ler e escrever, conectando a experiências nas práticas sociais.

2.3 Alfabetizar letrando

Alfabetizar por meio do letramento é aprender a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, portanto o aluno deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social em termos de atividades ativas e grupais, perspectiva cultural e perspectiva social. A tarefa da alfabetização é tornar-se alfabetizado por meio do letramento. O professor alfabetizador precisa entender que a alfabetização é um processo mais complicado que se inicia antes mesmo da alfabetização escolar. Ou seja, para ser considerado alfabetizado, não necessariamente a pessoa deve frequentar a escola ou saber ler e escrever, basta praticar a leitura do mundo diariamente e participar ativamente da sociedade.

As escolas são apenas umas das instituições de alfabetização, mas no letramento podemos aprender na rua, trabalho, família, igreja e outras situações sociais. Os professores querem que os alunos sejam protagonistas da sua aprendizagem e querem que aprendam refletindo e aprofundando sua compreensão, mas realizam tarefas mecânicas como copiar e combinar sílabas. No entanto, essa compreensão deve ser vista como essencial para que os alunos compreendam o mundo em um nível satisfatório. Segundo a autora Sabrine Borges de Mello Bahia (2020, p. 147),

Os professores assumem uma docência com características, saberes e normatividades que produzem mesmo em muitos desafios, um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente\referência e aluno.

Para isso, os educadores necessitam preparar um ambiente alfabetizador, na qual todos possam ter contato direto com os livros, não apenas ler, mas entender o que está lendo. Neste momento, fica claro o processo de leitura, se o professor incluir a capacidade de ler, ou seja, oferece oportunidades de criação de conhecimentos,

diferentes habilidades para usar, pensar e escrever diferentes tipos de textos. Alfabetizar é ler e se comunicar.

Alfabetizar é, portanto, conduzir as crianças a aprender a ler e a escrever, orientando-as a conviver com diversos materiais de leituras e assim ir criando uma escrita mais significativa. Além disso, nas palavras de Carvalho (2011, p. 69),

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social.

Sabemos que para alfabetizar e letrar, os professores devem fazer trabalho social e acompanhar o que os seus alunos estão aprendendo, e é de imensa importância que os educadores tenham conhecimento para ajudar os estudantes. Quando um professor compreende o ambiente de seus alunos e aplica todos os seus conhecimentos e compreensão de uma forma mais realista nas atividades escolares, podem ajudar os alunos a refletir sobre suas aprendizagens e encontrar diversão estudando.

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2001, p. 23)

Os professores devem incentivar os alunos a desenvolver a capacidade de pensar sobre as conexões entre os textos e a escrita. Isto pode ser feito nas escolas e contribui para a compreensão, para que todos possam participar na leitura e na escrita, bem como nas atividades escolares.

3. Iniciativas públicas para promoção da alfabetização

Nesta seção iremos apresentar as iniciativas do governo para o avanço e promoção da alfabetização. Na sociedade moderna, é evidente que o desenvolvimento cognitivo das crianças está se desenvolvendo em idade mais precoce do que décadas atrás. Isso acontece provavelmente porque as crianças têm acesso à tecnologia desde cedo e vivem juntas em ambientes sociais, aumentando as suas capacidades de comunicação e abrindo maiores oportunidades de aprendizagem.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) determina que todas as crianças que tenham sete anos ou completem até terminar o ano letivo atual, poderão matricular-se no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desde 2011, houve um esforço para aumentar os recursos financeiros destinados à área da educação, conforme sugerido no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que também aponta a necessidade de estabelecer metas para a aplicação de recursos públicos em proporção ao produto interno bruto. Essa Proposta de Emenda Constitucional serviu de base para a alteração da redação do artigo 208 da Constituição Federal, através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009 p.1).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I-Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

IV- Educação Infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 2009 p. 1)

A emenda estabelece ainda que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 2009 p. 1).

Segundo Cury e Ferreira (2010), em virtude das modificações realizadas, chegou-se finalmente à conclusão de que o ensino obrigatório não é mais denominado Fundamental, mas sim Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil na etapa da pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa abrangência se aplica a indivíduos que possuem faixa etária entre 4 e 17 anos, englobando inclusive a oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. A aprovação desta Emenda pelo congresso tornou compulsória a frequência escolar de crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos de idade.

Segundo a LDB (Brasil, 1996), essa etapa inicial da educação escolar é de extrema importância, uma vez que é o momento de estabelecer as bases para o desenvolvimento escolar futuro. A alfabetização aos nove anos é uma das metas nos primeiros anos de escola, também durante este período a criança se desenvolve de forma independente, melhorando assim os seus aspectos psicológicos, físicos e sociais.

3.2 PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa educacional criado pelo MEC, este foi instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, e diz respeito a um compromisso firmado pelo governo federal, estadual e municipal, objetivando alfabetizar todas as crianças (inseridas na escola) até os oito anos de idade, devendo estar cursando o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012, p. 11).

O PNAIC é atribuído para professores de 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, e também professores de salas seriadas.

Através deste projeto, os educadores têm um treinamento contínuo, a formação acontece por meio de reuniões de estudo e atividades práticas supervisionadas por professores orientadores.

O programa é composto por quatro grandes pilares: formação contínua de professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores alfabetizadores e para a alfabetização das crianças; avaliações; e por último, gestão, controle social e mobilização. As ações do primeiro pilar - formação contínua de professores alfabetizadores foram originalmente propostas para os anos de 2013 e 2014, a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais, em cursos presenciais de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais, utilizando uma metodologia que integre estudos teóricos e atividades práticas. No ano de 2015, foram abordados temas interdisciplinares no ciclo de alfabetização, abrangendo artes, ciências da natureza, ciências humanas, a concepção de infância e criança, e a retomada dos estudos de linguagem e matemática.

3.3 PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte das ações implementadas pelo MEC através da Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2014). Seu objetivo é proporcionar aos estudantes de licenciatura, na primeira metade do curso, uma vivência prática do cotidiano das escolas públicas de educação básica e do contexto em que ela está inserida. O programa oferece bolsa aos participantes que são estudantes de licenciatura envolvidos em projetos de iniciação à docência desenvolvidos em parceria entre instituição de Ensino Superior e as redes de ensino.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida

por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Brasil, 2014, n.p).

A formação inicial de professores agora tem o seu lugar na Capes, especialmente com a criação do Departamento de Educação Básica. De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 da CAPES (Brasil, 2010), o Pibid apresenta uma série de objetivos relacionados à estreita colaboração entre as universidades. Segundo os objetivos mencionados no referido quadro, o programa deve oferecer uma formação inicial que integre a prática com a teoria. E contribuir para a formação de professores, através da vivência, aprendizado e trocas de experiências com os professores do Ensino Fundamental e Médio, além de proporcionar aos licenciandos um contato mais enriquecedor com os alunos das escolas e com a realidade do Ensino Básico.

3.4 Residência pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo melhorar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, proporcionando uma experiência mais imersiva na escola de educação básica a partir da metade do curso.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações presentes na Política Nacional de Formação de Professores. Ele é voltado para licenciandos que estejam na segunda metade de seu curso. Seu objetivo principal é estimular o aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, possibilitando que os estudantes atuem nas escolas de educação básica. Dessa forma, busca-se certificar que os egressos possuam habilidades e competências para realizar um ensino de qualidade. Uma das

atribuições futuras do professor na escola de educação básica é a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica apresenta algumas características que o distinguem de outros programas de formação de professores. Por exemplo, os alunos que participam do programa desfrutam de uma carga horária estendida, o que lhes permite estar imersos na sala de aula e se sentirem parte da instituição de ensino em que estão inseridos. Além disso, existe uma supervisão prática semanal em grupo, conduzida pelo professor preceptor. Durante essa ocasião, cada aluno descreve para os demais participantes os temas vivenciados na prática, situações incomuns, percepções e dúvidas que surgiram durante a experiência em sala de aula.

4. Lúdico na alfabetização: a pedagogia do brincar

A palavra Lúdico tem sua origem no termo latino “*ludus*” que significa jogo. No entanto, ao longo do tempo, essa palavra passou a ter um significado mais abrangente devido a pesquisas na área, e o lúdico passou a ser entendido como uma parte da atividade humana que se caracteriza pela ação e pelo movimento vivenciado, seja ele motor, psicomotor e intelectual. Em suma é a pedagogia do brincar.

É relevante ressaltar que as atividades lúdicas não se restringem exclusivamente aos jogos e brincadeiras, mas incluem também aquelas que proporcionam momentos de prazer, entrega e influência mútua. A ludicidade consiste em atividades que possibilitam experiências diversas, envolvendo os indivíduos por completo na vivência da criatividade, explorando seu próprio mundo, respeitando, construindo e reconstruindo os conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem.

Segundo o autor Luckesi (2005, p. 46) define ludicidade como a “atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência, ressaltando com esta afirmação que a vivência lúdica exige do sujeito uma entrega total física e mental”.

A ludicidade é a ação de permitir-se envolver-se com a criatividade e a emoção, sentir-se livre para brincar naquele momento, capaz de fazer o que quiser, enquanto a sensibilidade da criança vibra e seus sentimentos se revelam. Os jogos são um excelente recurso metodológico no processo de alfabetização nos anos iniciais. Pesquisas mostram que atividades recreativas motivam e despertam a vontade de aprender do aluno. Kishimoto (2010) observa que a metodologia lúdica é uma alternativa que faz uso de jogos, brincadeiras, músicas, levando o professor à condição de condutor, estimulador e incentivador da aprendizagem.

Através dessas atividades, o educador assume o papel de mediador da aprendizagem e desenvolve um clima de interação e diversão que leva ao conhecimento, movido pelas trocas de ideia, por meio das brincadeiras as crianças interagem, compartilham e são estimuladas. Jean Piaget (2003) destaca que os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural.

A ludicidade como um recurso metodológico contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos de forma significativa e humanizadora, além de ser uma experiência profissional prazerosa, pois fortalece a relação entre teoria e prática, permitindo ao professor atuar como um agente motivador, possibilitando que os estudantes demonstrem interesse pelo conteúdo e assim criem uma relação construtiva com o processo de construção de conhecimento.

Um profissional engajado em atividades lúdicas como um recurso pedagógico proporciona não somente um momento de diversão, mas também estabelece uma conexão entre o lúdico, o aprendizado e a interação social, visando à aquisição do conhecimento através de práticas que estimulam o desenvolvimento cognitivo do aluno de maneira prazerosa, levando em consideração suas particularidades. Para Bahia e Lima (2022, p. 310), “enxergar as culturas infantis e as culturas escolares, no plural e como potência,

possibilita ao professor desenvolver suas atividades com a intencionalidade e a responsabilidade pedagógica de modo indissociável da sua docência”.

Com intencionalidade as crianças vivenciam experiências educacionais por meio do planejamento pedagógico e da experimentação que possibilita sentir e observar, consolidando a aprendizagem. Assim, podemos ver que os estudantes são motivados a viver situações novas e desafiadoras. Nesse contexto, a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois ao fazer parte do universo infantil, proporciona a construção de novas ideias, novas aprendizagens e compreensões verdadeiras. Usar as brincadeiras em sala de aula é de extrema importância e como destaca Friedmann (2012, p. 38),

Através de um jogo ou brincadeira, as crianças são mais ativas mentalmente do que em exercícios intelectuais. Os jogos e brincadeiras são uma atividade importantíssima e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes descobrir-se em situações diversas.

De acordo com a autora, brincadeiras que envolvam interpretação e reflexão permitem que as crianças entrem em contato com elementos que contribuirão para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades de aprendizagem e reconhecimento da linguagem oral e escrita, além de promover a interação social.

Assim sendo, desde quando as crianças se aproximam dos jogos ou de brincadeiras, elas aprimoram a coordenação motora, o aspecto cognitivo e começam a interagir com o ambiente em que vivem, estimulando desse modo, o interesse pelo processo de aprendizagem e melhorando sua relação com os colegas e os professores. Isso ocorre porque as atividades lúdicas oferecem maneiras prazerosas de aprender e ensinar.

5. Considerações finais

Durante este trabalho, entedimentos sobre a relevância das atividades de lazer para o desenvolvimento completo da criança foram aprofundados, enfatizando também a importância dessa prática no ambiente escolar, a fim de promover uma aprendizagem mais saudável e prazerosa. Nesse sentido, quanto mais momentos de diversão proporcionamos à criança, mais ela se torna espontânea, criativa, alegre e afetiva. Portanto, é essencial que o professor valorize o brincar em sala de aula como um facilitador do processo de aprendizagem.

Para alcançar esse objetivo, foram estudadas as teorias de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Tizuko Kishimoto. O educador deve considerar, ao trabalhar com atividades lúdicas, que o ato de brincar auxilia a criança em seu desenvolvimento no contexto social. A educação lúdica é uma ação intrínseca à criança e sempre se manifesta como uma forma única de transição em direção ao conhecimento.

Outro aspecto abordado neste estudo foi o letramento e a alfabetização, bem como as iniciativas públicas para promover a alfabetização e o uso lúdico nesse processo, pois é um elemento construtivo. Entender de forma clara esse elemento implica em proporcionar uma prática lúdica mais enriquecedora e completa.

Durante a pesquisa, surgiram algumas reflexões sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento global das crianças e a necessidade de incluí-las no currículo escolar do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os educadores necessitam perceber a dimensão lúdica como uma forma de dar mais vida à sua prática educativa, compreendendo que isso é uma necessidade humana. Assim, o aluno que é engajado por meio de aulas lúdicas desenvolve sua criatividade, torna-se o protagonista do processo educativo, desperta o desejo de aprender e a alegria de participar.

O uso de atividades lúdicas oferece uma ferramenta eficaz para facilitar essa aprendizagem, de modo que ao introduzir atividades

lúdicas nas aulas, o conteúdo será naturalmente abordado. É crucial proporcionar às crianças oportunidades para vivenciarem e aprenderem de maneiras prazerosas e divertidas. Portanto, como educadores, temos a responsabilidade de trazer o lúdico de volta ao ambiente escolar, para que os alunos possam aprender com mais emoção e de maneira mais significativa.

Referências

BAHIA, S. B. de M. H. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (mestrado)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020.

BAHIA, S. B. de M. H; LIMA, S. D de. A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, v. 15, n. 2, 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20403>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 001/2011 CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Editais e seleções. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, 04 de abril de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília, DF, 2012.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (orgs.) **O que é ser alfabetizado e letrado?** Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: Uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.729. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** 2005. Disponível em: <http://www.Luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 26 out. 2023.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PICOLLI, L. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação e Realidade**, n. 35, p. 257-274. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961/10285>. Acesso em: 22 out. 2023.

SOARES, M. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20. Fevereiro 2004.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, L. V. **Adultos não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Capítulo 8

Jogos pedagógicos como recurso para aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Suélen Ongaratto
Melina Chassot Benincasa Meirelles
Antonio Jeferson Barreto Xavier

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo identificar a materialização de jogos dentro das práticas pedagógicas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem como foco investigativo descobrir quais são as áreas em que os jogos pedagógicos são utilizados e de que forma são aplicados.

Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica de artigos científicos publicados nos últimos 5 anos (2019-2023), nas principais plataformas de pesquisas educacionais. O tema dos jogos pedagógicos se mostra relevante para mim durante a realização dos estágios curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia, em especial no estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebi em minhas práticas e vivências situações em que as crianças se envolviam mais com o seu processo de aprendizagem nos momentos em que eram utilizados os jogos. Não foi difícil perceber, no ambiente escolar e durante minha prática, como os alunos se motivavam em aprender de forma lúdica e com recursos como os jogos pedagógicos.

O trabalho está organizado em quatro seções, sendo elas: desenvolvimento do estudo, metodologia, análise e considerações finais. A sessão do desenvolvimento é o espaço no qual apresento o referencial teórico utilizado para escrita do trabalho e posterior

análise, a partir dos conceitos sobre o uso do jogo na escola e sua relação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo após, é descrito o percurso metodológico trilhado para o alcance do objetivo da pesquisa. E, por fim, no campo da análise, será desenvolvido os achados na pesquisa bibliográfica, seguida das considerações finais.

2. O uso do jogo na escola e sua relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental

A Educação do século XXI passa por constantes mudanças e o professor deve estar atento a elas, além de como fazer com que seus alunos se interessem ainda mais pelos conhecimentos que precisam ser explorados. Uma das estratégias metodológicas usadas para instigar o interesse das crianças pelo conhecimento é o uso dos jogos pedagógicos em sala de aula.

O jogar é algo natural para o ser humano, conforme nos aponta Kishimoto (2016), os jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como Grécia e Oriente já brincavam de amarelinha, jogavam pedrinhas entre outros jogos, e que até hoje as crianças reproduzem e aperfeiçoam esses jogos que seguiram sendo realizados, passando a tradição de adultos para crianças. Ainda segundo Kishimoto (2016, p. 25) “tais jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil”. A referida autora, ainda conceitua o entendimento que tem sobre jogo e sua relação com a escola:

Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno tem a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado — é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos. (Kishimoto, 2016, p. 14).

O momento de transição da etapa da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) apresenta grandes mudanças para as crianças, em especial na rotina escolar. É nesta transição que há a

mudança de configuração, com outra organização de sala de aula e de estratégias metodológicas de ensino, como por exemplo, mais uso do quadro e do livro didático.

Ao entrar nos Anos Iniciais do EF a criança de seis anos de idade continua a aprender através do brincar, através do uso de recursos e materiais concretos. Entende-se que na EI, fase anterior a EF, a criança tinha o acesso a esse mundo lúdico quase que integralmente, visto que assim a criança tem condições que favorecem para o brincar, para interagir com a sala, objetos e brinquedos que estão em seu meio. Ao passar para o EF, assim como ocorria na EI, o ato de brincar também se faz importante, a criança entra em seu mundo imaginário, possibilitando muitas ações lúdicas e acrescentando no seu processo de desenvolvimento, fazendo com que sua evolução a acompanhe na nova fase.

A ludicidade na aprendizagem é entendida como uma necessidade humana, devendo ser preservada nos Anos Iniciais, pois favorece o desenvolvimento afetivo, cognitivo, imaginário, familiar e social da criança. No entanto, o processo de ensino na nova etapa é marcado por uma diminuição dos momentos lúdicos, gradativamente sendo substituído por mais tempo focado em realizar registros escritos, atentando para o que está sendo elucidado no quadro e menos tempo realizando atividades práticas. Muitas crianças têm dificuldade em realizar esta transição e é neste momento em que o professor deve encontrar um espaço para aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que a transição ocorra de forma mais natural.

Para Teixeira (2018) atividades que trazem o lúdico em ação são de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois o jogo traz a possibilidade de a criança vivenciar situações lúdicas dentro da sala de aula, sem que haja prejuízo da aquisição do conhecimento. Ainda sobre ludicidade, a autora Duprat (2014, p. 7) também destaca que:

A formação lúdica do professor é um passo importante para que as atividades lúdicas sejam levadas mais a sério nas escolas e passem a ser mais utilizadas.

Através delas o aluno interage com diversos meios, como conteúdos do seu próprio cotidiano, as diferentes linguagens que podem ser expressadas, as interações com o meio e as regras de cada jogo tornando seu aprendizado mais plural, alegre e dinâmico.

Para Friedmann (2012), além de serem utilizadas nos cotidianos entre os diversos grupos sociais, as práticas lúdicas foram e continuam sendo um elemento facilitador das relações de aprendizagem, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento do indivíduo no todo. Quando se utiliza os jogos pedagógicos como recurso didático, a criança, ao realizar este processo, brinca e aprende simultaneamente. Elas necessitam participar de atividades que lhe proporcionem prazer e desafios, para que se sintam constantemente estimuladas e com isso construam seus conhecimentos de forma espontânea e significativa.

Nessa mesma direção, Piaget (1966) considera o jogo como atividade essencial, onde a criança tem a oportunidade de assimilar o real e apreender do jogo o que percebe da realidade por meio de uma conduta livre, espontânea, dotada de vontade e prazer. Atividade que constitui uma expressão, uma condição para o desenvolvimento infantil, sendo ele considerado como berço obrigatório das atividades intelectuais e indispensáveis à prática educativa.

O jogo faz com que a criança coloque seus conhecimentos em prática, mostrando também quais são as limitações que ela possui em determinadas áreas. Quando essa prática de jogar envolve mais de um participante, os desafios fazem surgir trocas de saberes e soluções para chegar ao resultado final e acaba por envolver muitas aprendizagens e habilidades, já que uma criança comumente auxilia a outra e a troca entre os pares se configuram como um nascedouro de aprendizagens. A prática dos jogos em sala é importante tanto para reforçar conteúdos e conhecimentos do currículo, quanto para aprender e se desenvolver como ser humano, além de ser possível explorar e trabalhar diversos contextos do cotidiano. É acessível e facilitador de aprendizagem de conteúdos, pois os aborda de uma

maneira leve, divertida, prazerosa e espontânea, além de beneficiar a interação e a comunicação com outras crianças. (Silva, 2012)

É válido ressaltar que existe uma diferença entre jogo educativo e jogo pedagógico. O jogo educativo é aquele jogo que pode ser administrado pela criança sozinha ou que vem com regras e objetivos prontos, geralmente são os jogos que encontramos disponíveis para venda em lojas e nas casas das crianças, jogos como da memória, quebra-cabeça, xadrez, caça-palavras, pega varetas, entre outros. Estes jogos têm finalidades e regras definidas muitas vezes pelos fabricantes, possuem um propósito mais limitado de aprendizagem. Por exemplo, um quebra cabeça do alfabeto vai ser montado e a criança vai ter a percepção do alfabeto ilustrado nele, diferentemente de um jogo pedagógico que são atividades projetadas com o propósito de ensinar, instruir ou reforçar conceitos educacionais já trabalhados pela criança.

O jogo pedagógico proporciona espaço para que habilidade ou conhecimentos específicos sejam estimulados de forma envolvente. A sua base segue a dos jogos educativos, mas são criadas propostas e adaptações diferentes para esse jogo. Exemplo de uso adaptado para fins pedagógicos é o clássico jogo do bingo, muito utilizado para ensinar cores, números, animais entre outros conteúdos. O jogo possibilita muitas formas de aprender de um modo interativo e prazeroso (Pacagnam, 2013).

O trabalho pedagógico que se faz com o uso dos jogos é o diferencial, pois proporciona interação entre as crianças e também entre criança e professor. Em sala de aula, ele, enquanto recurso pedagógico, desenvolve a autonomia, a interpretação, análise, argumentação, criatividade, autoavaliação da criança e do professor. Alcança valores como limites, respeito, empatia, auxilia na ampliação do raciocínio lógico, trabalha a coordenação motora, colaboração, cooperação, atenção. O jogo tem a potência de trazer para as crianças todos esses estímulos constantes, quando a intenção é direcionada e mediada por um professor que acredita nessa

estratégia e que faz com que elas se sintam prontas para receber o novo (Franco, 2018).

É, portanto, um instrumento de aprendizagem que incentiva e auxilia as crianças a participarem, a discutirem os passos e fazer planejamentos para chegar ao objetivo final. O ato de jogar aguça a sensibilidade, desenvolvendo as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas. Os jogos pedagógicos como recurso podem auxiliar a criança na construção da matemática, da escrita, da leitura e nas demais áreas do conhecimento, pois quando o jogo é pensado de forma a explorar um objetivo ou mais, ele se torna indispensável para a construção do conhecimento como um todo (Franco, 2018).

Os jogos pedagógicos podem ser considerados como facilitadores de conteúdos escolares, devido a sua versatilidade e fácil acessibilidade econômica, pois não demandam materiais sofisticados, sendo que alguns são facilmente produzidos com materiais disponíveis nas residências e nas escolas. Outro ponto a ser evidenciado, é que, mesmo os jogos tendo regras, estas regras podem ser ajustadas e adaptadas para diferentes idades, situações e intencionalidade pedagógica.

O jogo, pelo que agrega na construção da criança, é o recurso que mais potencializa a participação da mesma em sala de aula, proporcionando interação constante. Para Silveira, (1998, p. 2) o jogo é

[...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) possui uma unidade temática sobre “Brincadeiras e Jogos”, na sessão do Ensino Fundamental sendo o jogo conceituado como uma atividade voluntária, exercida dentro dos limites de tempo e espaço, cujas características são: alteração e criação de regras, que todos os jogadores devem obedecer ao que foi combinado coletivamente e a apreciação do ato de brincar em si. O referido documento organiza

o conteúdo “Brincadeiras e Jogos” apenas para as turmas do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, sendo que são propostos os seguintes objetos de conhecimento:

1º e 2º anos: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; 3º ao 5º anos: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos da matriz indígena e africana; 6º e 7º anos: Jogos eletrônicos (Brasil, 2017, p. 214).

Ainda sobre a referida Base Nacional Comum Curricular (2017), essa estipula que os jogos podem ser utilizados em todas as áreas do conhecimento, quer como conteúdos específicos, quer como ferramenta auxiliar de ensino. Os professores não precisam limitar suas práticas em sala de aula, já que na hora que elaboram seu planejamento, utilizam a BNCC (Brasil, 2017) como referência.

Esse documento traz competências gerais e habilidades que o estudante deve desenvolver ao longo da educação básica, sendo que a utilização de jogos em sala de aula pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para alcançar essas competências e habilidades. Por exemplo, a BNCC (Brasil, 2017), enfatiza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a capacidade de resolver problemas, a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e através dos jogos pedagógicos o professor vai estar trabalhando tudo isso de modo prático e envolvente com as crianças.

É importante que na hora de fazer uso deste recurso, os alunos possam estar inseridos nessa prática, podendo ter autonomia em ajudar a desenvolver os jogos para que isto implique na valorização. Pois, ao utilizar estes jogos desta maneira, terão um vínculo afetivo, tendo sentimento de pertencimento, algo que fica registrado em suas memórias, ajudando no processo de ensino aprendizagem (Kiya; Dionizio, 2014).

Deve-se levar em conta que o aluno possui potencial para ter autonomia na criação dos seus jogos, e que isto faz com que o aluno se sinta mais seguro na hora de jogar, observando que isso realmente lhe traz aprendizagens positivas. É importante que o professor crie

um momento especial para o uso destes jogos, para que os alunos não confundam o momento de jogar como perda de tempo e sim, sintam que este momento está sendo de fato utilizado para um ato de aprendizagem e troca de saberes. Que não é somente para preencher tempo livre e segurar os alunos entretidos, como de algum modo parece estabelecido culturalmente.

3. Metodologia

A presente pesquisa tem por objetivo identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, de que forma se dá a materialização do uso de jogos pedagógicos nas práticas de ensino dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse universo investigativo tem por questão norteadora descobrir quais são as áreas em que os jogos pedagógicos são utilizados e de que forma são aplicados.

Para isso foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de artigos acadêmicos nas principais plataformas de repositório de trabalhos acadêmicos: Periódicos da CAPES e SciELO, e tiveram como recorte temporal os últimos cinco anos de publicação (2019 a 2023). Foram utilizadas como descritores para a pesquisa: Jogos pedagógicos e Ensino Fundamental. Essa busca foi feita no período dos meses de agosto, setembro e outubro de 2023.

De acordo com Gil (2002), uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar novamente. A análise será de cunho qualitativo. Chizzotti (1995, p. 79) aponta que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para realizar a pesquisa foi feito um levantamento inicial de 13 artigos científicos encontrados nas plataformas digitais Periódicos da CAPES e SciELO, sendo nove encontrados nos Periódicos da CAPES e quatro na SciELO. A escolha se deu a partir de títulos e resumos, buscando-se os termos sobre jogos pedagógicos no ensino fundamental. Após leitura e análise dos resumos, os artigos que apresentaram informações relevantes para os temas escolhidos foram lidos e analisados por completo e ocorreu uma nova seleção. Esta resultou no total de 4 artigos científicos, que foram usados na análise deste trabalho (verificar quadro 1).

Os artigos evidenciados foram escolhidos pois identifiquei que abordam os critérios que eram foco da minha pesquisa: menção de qual jogo foi utilizado, qual área do conhecimento ele abrange, se era possível identificar o propósito pedagógico do jogo e a finalidade que ele tinha para os alunos. Estes foram considerados necessários para responder a questão norteadora “Jogos pedagógicos na sala de aula: em quais áreas do conhecimento e quais formas de uso?”

É importante ressaltar que na busca por pesquisas que abordaram este tema foram encontradas poucas publicações que abordassem o tema jogos pedagógicos associados a aprendizagens e práticas no ensino fundamental o que permite refletir sobre o quanto estamos deixando de valorizar, pesquisar e adotar um recurso tão importante como este. Por isso fica como sugestão para próximos pesquisadores investir nesta área e buscar maiores conhecimentos sobre o tema. No Quadro 1, apresentamos os artigos selecionados para análise, com suas respectivas informações de identificação.

Quadro 1 - Artigos selecionados

Nome do artigo	Nome dos autores	Ano	Periódico
A integração dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem: recurso à aquisição na linguagem oral dos alunos nas séries iniciais	Carmem Simone do Nascimento Araújo	2019	Diversitas Journal

“A Corrida de Números”: uma proposta de jogo no Ensino Fundamental	Rafael Rix Geronimo Henry Guimarães Teixeira	2020	Com a Palavra o Professor
O jogo Mancala como estratégia pedagógica Etnomatemática: relato de uma experiência numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Elídio Duque no município de Salinas-MG	Adriana Brandão Diogenes Graziele Santos Ferreira	2020	Em tempo de histórias
Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação	Ana Ruth Starepravo Luciane Guimarães Batistella Bianchini Lino de Macedo Mário Sérgio Vasconcelos	2017	Psicologia Escolar e Educacional

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

4. Análises

A presente sessão de análise é composta por um eixo, intitulado “Jogos pedagógicos na sala de aula: áreas do conhecimento e formas de uso”. Este eixo consiste em mostrar dados produzidos de práticas que têm sido utilizadas nas escolas e para tanto, foram escolhidos 4 trabalhos de pesquisas já publicados para abordar a temática. As pesquisas elencadas são dos autores Gerônimo e Teixeira (2020); Araújo (2019); Diogenes e Ferreira (2020); Bianchini *et al.* (2017).

4.1 Jogos pedagógicos na sala de aula: áreas do conhecimento e formas de uso

A pesquisa de Gerônimo e Teixeira (2020) teve como objetivo analisar a introdução do jogo “A corrida dos números” para tratar

da relação entre algarismo e quantidade. Esta foi feita com crianças do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo. O jogo era composto por 10 cartas de algarismo (algarismos de 0 a 9) e 30 cartas de quantidades (também de 0 a 9). Durante a aplicação foram observadas algumas tentativas de acertos e erros entre eles, sendo que algumas crianças contaram a quantidade para jogar. Esse tipo de ação mostrou que eles já conheciam a relação entre o número e a quantidade. Alguns estudantes não entenderam completamente como estabelecer essa relação de equivalência, pois em jogadas em que não realizaram a contagem, erraram a quantidade e por consequência a jogada.

As ações observadas durante os estudos da pesquisa evidenciada acima, corroboram com o mencionado anteriormente, segundo Franco 2018, os jogos pedagógicos como recurso podem auxiliar a criança na construção da matemática, pois quando o jogo é pensado de forma a explorar um objetivo ou mais, ele se torna indispensável para a construção do conhecimento como um todo.

Ao analisar o resultado da pesquisa, pode-se concluir que o professor aproveitou a oportunidade para considerar o jogo como um diagnóstico de quais alunos estavam conseguindo estabelecer relações de quantidade e número. Podendo-se então classificar este momento como uma revisão de conteúdo e também como um momento de autoavaliação por parte das crianças, se de fato aprenderam, além de uma autoavaliação do professor, pois este pode averiguar se o conhecimento foi ensinado de modo satisfatório e se sua metodologia de ensino funcionou nas práticas com as crianças. Os autores do artigo contam que na sua prática perceberam receptividade da parte da docência, o que lhes remeteu a ideia de que estão procurando novas maneiras de ensinar e o que talvez lhes faltam sejam propostas diferentes que insiram essas práticas nas suas aulas.

A pesquisa de Araújo (2019) teve como objetivo analisar a integração dos jogos pedagógicos como elementos que possam colaborar com o desenvolvimento do uso de uma linguagem oral

mais eficiente. Para análise, Araújo utilizou observações e também relatos informais de alunos e professores dos 1º e 2º anos do EF, não se atendo necessariamente a um único jogo. A pesquisa aponta que o uso dos jogos pedagógicos faz com que a interação de metodologias fique agradável para as crianças e que elas aprendam. Neste caso, a aprendizagem da linguagem oral, através das atividades que devem garantir que o discente seja capaz de ler. Ressalta ainda que os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são instigadas a manipular unidades sonoras, gráficas, palavras, sílabas, comparação de palavras, usar pistas para ler, sendo tudo realizado de modo a ser prazeroso e gratificante na visão da criança.

Pode-se então dizer que a pesquisa de Araújo (2019) mostra a ludicidade na prática que a autora Teixeira (2018) refere-se. A sua análise menciona que as atividades que trazem o lúdico são de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois o jogo permite a possibilidade de ela vivenciar situações lúdicas dentro da sala de aula, sem que haja prejuízo da aquisição do conhecimento. A pesquisadora ressalta ainda que, conforme as atividades lúdicas e os jogos pedagógicos se diversificam e fazem parte do seu contexto escolar, a criança se permite a utilizar a linguagem por completo, não apenas nomeando objetos e atividades, mas também entra no mundo do imaginário, onde sua fantasia transporta-a para o faz de conta.

A pesquisa de Diogenes e Ferreira (2020) se originou de uma proposta de avaliação interdisciplinar que alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas (IFNMG) fizeram com as crianças. O estudo tem como objetivo uma abordagem entre características étnico-raciais com os conceitos matemáticos e para realização da pesquisa foi proposto o jogo de tradição africana chamado Mancala - Kalah. Foi aplicado para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, que tem 25 crianças. Antes da prática do jogar, foram conceituados e apresentados para as crianças onde ficava a África, um pouco de sua cultura e também uma atividade denominada

“Circuito Literário”, oportunizando histórias nas quais pessoas negras eram protagonistas. Somente após estas etapas, passou-se para o jogo em si. O principal objetivo do jogo é fazer “uma grande colheita”. O participante recebe sementes e as deposita em cavidades que simulam os buracos na terra, quando é sua vez de jogar, deve escolher uma cavidade e redistribuí-las conforme as normativas estabelecidas, objetivando sempre ficar com um maior número de sementes. A criança que consegue “colher” a maior quantidade de sementes vence a partida.

Nesta prática elucidada no artigo, percebe-se a importância do jogo construtivo de formato pedagógico, ou seja, ele não era um jogo pedagógico pronto, mas foi possível adaptá-lo. A adaptação neste caso acontece, pois houve o vínculo das áreas do conhecimento na ação do jogo, entre elas geografia, história e matemática. Ao praticar, as crianças puderam experienciar diversos conceitos entre eles o respeito a outra cultura. Este jogo foi utilizado como uma ação de culminância para o fechamento de um projeto interdisciplinar.

Cita-se ainda a pesquisa de Bianchini *et al.* (2017), que foi desenvolvida em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, com 30 alunos entre 8 e 9 anos. O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do Jogo do Resto para a compreensão do conceito de multiplicação. Anterior a prática do jogo, foi realizada uma entrevista com a professora regente com o intuito de investigar como ela abordava a multiplicação e divisão com seus alunos. O Jogo do Resto consiste em um jogo de tabuleiro em que a “casa” onde o jogador parar é o dividendo, o número tirado no dado é o divisor e após obter o quociente, o “resto” da divisão é o número de casas que serão avançadas.

Este jogo se tornou pedagógico pois lançou um desafio às crianças, fazendo com que praticassem matemática usando o recurso proposto e também funcionando como uma revisão de conteúdo. Para realizar essa pesquisa qualitativa aplicada foram utilizadas 7 aulas, sendo que o primeiro dia foi mais expositivo, explanando sobre o jogo e formas de jogar. É válido destacar que enquanto as

crianças jogavam e tentavam resolver, a pesquisadora mediava para encontrar novas soluções para os problemas, questionando as crianças a olhar possíveis soluções.

Para embasar e qualificar tal atividade utilizada em sala de aula com os alunos, citando Silveira (1998, p. 2) trazendo que o jogo é “[...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências.” Percebe-se, através das 4 pesquisas evidenciadas, que a criança precisa de jogos e outros recursos para firmar seus conhecimentos e ter novas possibilidades. Tendo-se em vista que o modo como ela aprende fica marcado, a não utilização de métodos que sejam atrativos para a criança, acaba reduzindo o interesse desta, por sua vez diminuindo a possibilidade de autonomia. Deixando assim de desenvolver pensamento criativo e resolver problemas utilizando outras estratégias.

Ficou evidenciado que o uso dos jogos, conforme os artigos encontrados, vêm ocorrendo nas áreas de matemática, português, história e geografia. Não de forma específica nessas duas últimas áreas citadas, mas sim de modo interdisciplinar durante as aulas, de forma integrativa com as atividades do cotidiano, fazendo com que a interação de metodologias fique agradável para as crianças. Podemos ainda ter como referência a prática do jogo pedagógico na parte de autoavaliação, tanto do professor quanto do aluno, através da prática da revisão e fixação de conteúdos e também valer-se dele como culminância de projeto interdisciplinar.

Nos artigos analisados/lidos não há menção exata sobre o tempo que foi estimado semanalmente ou até mesmo mensalmente para a prática do jogar. Está descrito o que foi proposto como jogo vinculado à parte pedagógica para as crianças aprenderem, como foram feitas essas abordagens, e, basicamente, o que se teve como resposta no desenvolvimento das crianças durante esse momento. Porém, é possível perceber com os resultados, que esta prática deve acontecer cada vez mais, pois quando o professor faz o uso deste recurso,

evidencia-se mais progresso e deixa-se as aulas mais interessantes para as crianças, oferecendo o lúdico e o prazer em aprender.

5. Considerações finais

Acredito ser importante destacar, que como evidenciado ao longo das pesquisas citadas nesta pesquisa, as crianças passam por grandes modificações na rotina escolar quando saem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que faz com que a ludicidade não apareça em muitos momentos. E ao trabalhar com o jogo pedagógico, o professor mantém o lúdico na vida da criança, preservando a importância deste, tendo como princípio que se trata de uma necessidade humana e também é um aliado da aprendizagem.

Segundo Kishimoto (2011), os jogos na educação devem ser valorizados, brinquedos e brincadeiras devem ser vistos como meios de apropriação de conhecimento e desenvolvimento, sendo mecanismos indispensáveis no processo de ensino aprendizagem, além de extremamente relevantes como componentes de propostas curriculares.

Demonstra-se que os jogos pedagógicos como recurso são importantes pois estimulam as crianças em diversas frentes, auxiliando na aprendizagem, colocando seus conhecimentos em prática. Durante o ato de jogar ocorrem trocas de saberes e interação com as outras crianças e com o professor. O jogo também auxilia a criança a desenvolver habilidades, ajudando a trabalhar a autonomia, a interpretação, a criatividade, o raciocínio lógico, a coordenação motora, além de valores como respeito, empatia e regras de convivência no geral.

Outro ponto a destacar é que os jogos pedagógicos estão sendo utilizados por professores de diversas áreas do conhecimento, mas ainda encontramos um maior número na área de matemática, do que nas outras. Apesar de serem predominantemente utilizados para esta área, ao analisar os artigos, encontramos diversos relatos de

jogos pedagógicos em outras áreas, como português, história, geografia, por exemplo.

Segundo Piaget (*apud* Kishimoto, 2011, p. 107), as crianças, através do jogo, estruturam seu espaço e tempo, agindo sobre os objetos, desenvolvendo noção de causalidade, conseguindo representar e por fim, chegam à lógica. O jogo, especialmente nos períodos pré-operatório e sensório-motor, é a construção do conhecimento.

Ressalto ainda que os jogos têm sido usados para diversas finalidades na educação das crianças, muitas vezes como reforço, revisão de um conteúdo específico e outras vezes como forma de autoavaliação. Independentemente de qual seja a forma de utilização, é muito importante que o professor esteja aberto a usar o jogo pedagógico como recurso para aprendizagem, pois incentiva e auxilia as crianças a participarem, criarem, planejarem e sentirem-se motivadas e estimuladas.

Embora as pesquisas sobre a aplicação dos jogos pedagógicos estejam cada vez mais diversificadas e com mais evidências dos benefícios trazidos com a inclusão destes no ambiente escolar, é interessante ressaltar que esta prática deve ser realizada de forma consciente e coerente. Pois somente com uma abordagem séria e direcionada é que o lúdico proposto alcançará os objetivos desejados.

Há ainda de se ressaltar que, conforme corrobora o parecer de Callegari (2010, p. 21) “a infância é uma fase muito importante na formação do sujeito e que não se deve ter pressa e findá-la”. O lúdico não deve ser tolhido das crianças, mas sim cultivado como forma de crescimento e fortalecimento do processo de aprendizado. Que continuem os jogos!

Referências

ARAÚJO, C. S. N. A integração dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem: recurso à aquisição da linguagem oral dos alunos nas séries iniciais. **Diversitas Journal**, 2019.

BIANCHINI, L. G; MACEDO, L; STAREPRAVO, A. R; In: VASCONCELOS, Mário Sergio. Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

DIOGENES, A. L. B; FERREIRA, G. S. **O jogo Mancala como estratégia pedagógica Etnomatemática**: relato de uma experiência numa turma de 2^o ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Elídio Duque no município de Salinas-MG. Em tempo de histórias, 2020.

DUPRAT, M.C. **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2014.

FRANCO, M. A. O. *et al.* Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. **Anais V CONEDU**, 2018.

- FRIEDMAN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GERONIMO, R; TEIXEIRA, H. **“A Corrida de Números”**: uma proposta de jogo no Ensino Fundamental. Com a Palavra, o Professor, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KIYA, M. C; DIONIZIO, F. A. **O uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14^o. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, 2016.
- OLIVEIRA, L. de; SILVA, G. M. de D. **A importância da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. Monografia (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Unoesc, Santa Catarina, 2018.
- PACAGNAM, L. **O jogo como estimulação para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. 2013. 68 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1966.

SILVA, C. C. de O. **A importância dos jogos com regras no desenvolvimento cognitivo infantil**. 2012. Trabalho de conclusão de curso - Curso de especialização em docência na educação básica, Minas Gerais, UFMG: 2012.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. 1998. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Trabalho Acadêmico). Porto Alegre: UFRGS, 1998.

TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Editora Intersaberes, 2018.

Capítulo 9

Os jogos digitais nas práticas educativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ana Júlia Schaparini Dillmann
Melina Chassot Benincasa Meirelles
Antonio Jeferson Barreto Xavier

1. Introdução

O processo de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é fortemente marcado por aulas tradicionais, nas quais o professor é o detentor do conhecimento a ser transmitido ao seu aluno, sem levar em consideração a participação deste no processo. Apesar de grandes transformações já terem acontecido no âmbito educacional ao longo da história, a escola ainda precisa evoluir e acompanhar as mudanças histórico-culturais da sociedade e, conseqüentemente, dos estudantes. Visto que, na maioria das vezes as práticas educativas no contexto escolar limitam a autonomia, a criatividade, a flexibilidade e a socialização da criança, trazendo assim conseqüências para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (Cintra, 2010).

Vale ressaltar que se entende aqui práticas educativas como aquelas voltadas para materialização dos processos de educação, enquanto as práticas pedagógicas são aquelas que têm o objetivo de potencializar os processos pedagógicos e levam em consideração não só a didática, mas também espaço-tempo, expectativas, processos de formação e outros fatores.

Um tema que vem sendo muito discutido e que visa oferecer mudanças no processo de ensino e de aprendizagem é o uso dos jogos digitais nas práticas educativas em sala de aula. Alguns dos

principais documentos nacionais da educação brasileira enfatizam a importância do uso das tecnologias nas práticas educativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (Brasil, 2013, p. 26) destaca que “[...] tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica”.

Além desta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - (Brasil, 2018) traz a tecnologia digital de informação como uma das competências gerais da Educação Básica. Nesse contexto, o Ministério da Educação possui um programa intitulado Educação Conectada¹ - Portaria nº 09/2020 - que tem o objetivo de promover o uso das tecnologias na educação, além de disponibilizar acesso à internet para todos.

As crianças possuem cada vez mais acesso a *smartphones*, computadores e *tablets*, permitindo que o acesso à informação e ao conhecimento ocorra de forma quase instantânea. Demo (2009) destaca que a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) permite que as crianças tenham autonomia, motivação, interação, além de descobrirem o mundo de uma forma muito mais lúdica. Tais características fazem com que a tecnologia, principalmente os jogos digitais, corroborem para que este universo tecnológico seduza e atraia cada vez mais as crianças e os estudantes, principalmente quando os jogos são comparados com o método tradicional de transmissão do conhecimento ainda presente no contexto escolar. Diante disso, questiona-se sobre por que não fazer uso destas ferramentas nas práticas educativas na sala de aula?

Apesar do contato com a tecnologia ser defendido como aspecto fundamental pelos documentos legais nacionais, o jogo digital no processo de ensino e de aprendizagem ainda se configura como um desafio para os professores, visto que os mesmos veem o jogo apenas

¹ O programa, com o intuito de incentivar o uso da tecnologia na educação e universalizar a internet, pode ser acessado para mais informações no link: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/0>. Acesso em: 15 ago. 2023.

como ferramentas para diversão, entretenimento e passatempo das crianças e adolescentes. Sendo assim, uma estratégia incapaz de ensinar algo em espaços escolares, como destaca Freire (2005).

Nesse sentido, refletir sobre o uso deste recurso nas práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja muito pertinente, em especial por compreender a potência que os usos dos jogos digitais trazem para os processos de ensino e de aprendizagem das crianças. E com o intuito de contribuir para essa discussão, o presente estudo tem como objetivo identificar a presença do uso de jogos digitais nas práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, na busca de trabalhos acadêmicos (artigos científicos) que abordem tal temática. Esse universo investigativo teve como questões norteadoras: Em quais momentos do planejamento pedagógico docente o jogo digital está presente? E, quais áreas do conhecimento são trabalhadas no momento de uso dos jogos digitais em sala de aula?

Para buscar respostas para tais indagações, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas principais plataformas de repositório de trabalhos acadêmicos: Periódicos da Capes (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*). Foi utilizado um recorte temporal de cinco anos - 2019 a 2023 - e descritores combinados, como: "Jogos digitais", "Ensino Fundamental" e "Recurso Pedagógico". A partir disso, foram realizadas análises dos materiais encontrados, tendo como lentes de análise as duas questões norteadoras da pesquisa.

O presente estudo está organizado em cinco seções, sendo essas: a Introdução; o Desenvolvimento do estudo, no qual são apresentados o referencial teórico do estudo e seus principais conceitos; a Metodologia, na qual descrevo o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa; a Análise e seus enfoques; e por fim, as Considerações Finais.

2. O jogo digital no espaço da educação e suas potencialidades

O sujeito é constituído nas relações, sejam estas estabelecidas com o mundo ou com o outro. Quando pensamos em uma criança e no seu desenvolvimento entende-se a importância e a necessidade destas trocas de experiências. Uma das formas que a criança encontra para construir o seu Eu e relacionar-se com os outros é através do brincar e das atividades lúdicas. Para Luckesi (2005), o lúdico transcende o brincar ou o jogar, na verdade entende-se que:

[...] o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade (Luckesi, 2005, p. 2).

Percebe-se assim que, quando a criança realiza uma atividade lúdica, esta irá exigir muito mais do que a imaginação. É necessário que ela se faça inteiramente presente no universo lúdico, pois como destaca Scheffer (2015), a imersão ao jogar é coisa séria, faz com que a criança precise trabalhar seu pensamento, emoções e conseqüentemente amplie o seu conhecimento e sua aprendizagem. Nesse sentido, entende-se então que o jogo pode vir a assumir o papel de uma atividade dotada de aspectos lúdicos e não apenas uma ferramenta de entretenimento, passatempo e diversão.

No entanto, antes mesmo de definir o jogo é preciso compreender que ao longo dos tempos o jogo desempenhou funções distintas. Na Antiguidade, por exemplo, ele era visto como um momento de diversão, relaxamento e resgate de energias para aquilo que realmente fosse sério, o trabalho. Enquanto na Idade Média (séc. V a XV), o jogo começa a ser visto como uma importante atividade cultural e no Renascimento (séc. XVI a XVII) o jogo passa a ser utilizado como recurso pedagógico (Lima, 2008).

Visto que em diferentes períodos, o jogo tinha papéis distintos, torna-se uma tarefa ainda mais complexa definir tal termo, justamente por conta da sua polissemia. Segundo Brougère (2003), para definir o jogo é preciso levar em consideração a época e quem está definindo, ou seja, tudo depende do contexto sócio-histórico. Em consonância com ele, Kishimoto (1995, p. 48) afirma que “[...] dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas”. Percebe-se assim que definir o jogo não é uma tarefa fácil, principalmente quando falamos de jogos digitais, que estão inseridos no mundo tecnológico, o qual vem mudando constantemente.

Para Campos, Ramos e Brito (2021) o jogo digital refere-se a uma atividade que proporciona uma submersão dos jogadores em um universo fascinante, atrativo e que ainda os permite aprender. Johan Huizinga (2000), corrobora com essa ideia ao enxergar o jogo como uma atividade voluntária, dotada de empolgação e fascínio pelo sujeito que joga.

Além do mundo mágico que o jogo proporciona é preciso evidenciar que este é capaz de desenvolver outras habilidades no jogador, tais como facilidade em resolver problemas, pensamento crítico, tomada de decisão, estímulo a criatividade e aumento da socialização (Paiva; Tori, 2017). E quando inseridos no contexto educacional, ele ainda recebe outras características necessárias para atingir um objetivo pedagógico.

Para Savi e Ulbricht (2008) os jogos digitais com intuito educativo têm aspectos motivadores, que proporcionam desafios. São jogos que também facilitam a aprendizagem visto que eles tornam o conhecimento mais fácil de visualizar como em disciplinas de Ciência e Matemática. Além disso, os autores ainda destacam que os jogos com objetivos pedagógicos são capazes de gerar aprendizagens por descoberta, visto que as crianças podem arriscar sem medo de errar. Ademais, os jogos digitais também são capazes de estimular habilidades analíticas, pensamentos estratégicos, trabalho cooperativo, entre várias outras.

Diante de algumas definições do conceito de jogo digital e de todas as suas potencialidades que até aqui foram compartilhadas, na presente pesquisa o jogo digital é compreendido/definido como uma ferramenta possivelmente lúdica que através da sua interface interativa, proporciona ao jogador desafios e estímulos atrativos capazes de construir novas aprendizagens. Portanto, entende-se que o jogo pode ser visto como uma possível estratégia para a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 A relação do uso do jogo enquanto estratégia de aprendizagem

A etapa do Ensino Fundamental se constitui como segunda etapa da Educação Básica ofertada para estudantes de 6 a 14 anos de idade (Brasil, 1996). Na presente pesquisa foi feito um recorte para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, por compreender que na etapa Educação Infantil o uso de jogos como recurso é mais comum, enquanto que nos Anos Iniciais, por vezes, esta parte lúdica se perde em meio a demandas curriculares.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), as crianças que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessitam que o trabalho exercido pelos professores seja baseado em suas vivências e a partir dessas experiências próprias o conhecimento deverá ser ampliado progressivamente. Logo, o professor dos Anos Iniciais não pode atentar-se somente em dar conta do conteúdo programático, mas levar em consideração as demandas e vivências dos seus alunos, buscando oferecer um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo. E aqui, como já descrito anteriormente, encontramos os jogos digitais como um possível aliado neste processo.

Apesar de parecer simples inserir os jogos digitais no âmbito escolar, é preciso refletir como ele é usado e em que momentos isso ocorre. Enquanto os professores utilizarem os jogos digitais para reproduzirem as mesmas atividades realizadas no caderno e no livro didático, ou apenas como uma revisão de conteúdo, de maneira

desconexa, imposta e metódica, a inserção da tecnologia na escola continuará sendo trivial (Paula; Valente, 2016).

Assim como os jogos físicos, os jogos digitais quando impostos também podem perder o seu aspecto lúdico e caráter fascinante, tornando-se apenas mais uma tarefa a ser realizada na sala de aula. Paula e Valente (2016, p. 12) destacam que adequar os jogos digitais na mesma linha das aulas tradicionais “pode transformar a experiência com o jogo digital em sala de aula em uma atividade totalmente frustrante”.

Ao delimitar como, quando e o que o aluno deve jogar acaba por retirar a autonomia e o próprio aluno do centro do processo da aprendizagem, deixando assim de construir uma aprendizagem mais significativa, fator que os jogos digitais são capazes de potencializar:

As tecnologias são capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo elementos atrativos no formato de espetáculos, sons e imagens, por meio de atividades educativas direcionadas aos conteúdos escolares, onde o aluno aprende ativamente tornando-se protagonista do seu próprio saber (Salgado; Scagila, 2020, p. 2).

Outro ponto importante a ser destacado é o uso do jogo digital como um recurso para praticar aquilo que foi ensinado ou então como apenas um momento de revisão. Na maioria das vezes o aluno já tem aquele conhecimento, e o caráter do novo e do desafio, que normalmente encontramos nos jogos digitais, acaba não existindo mais. Gee (2009) coloca que os jogos oferecem bons desafios, e são através destes que as crianças são capazes de aprender. Portanto, é preciso tomar cuidado em manter o caráter prazeroso do jogo e, conseqüentemente, o interesse da criança.

Sendo assim, entende-se que o professor não pode trazer o jogo apenas como forma de passatempo e diversão, mas também não pode controlar todas as ações das crianças ao jogar. Kishimoto (2017) enfatiza que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típico do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (Kishimoto, 2017, p. 37).

De acordo com a autora, fazer uso do jogo não é uma tarefa fácil, muito mais do que só trazer jogos para as práticas educativas, é preciso que o professor se torne mediador da aprendizagem, ofereça condições específicas e uma base sólida de conceitos, para só assim o jogo tornar-se uma excelente ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito ao papel do professor na busca por jogos digitais para incluir em suas atividades no contexto da sala de aula, Scheffer (2015) sublinha que os professores possuem dificuldades em encontrar jogos que cumpram o objetivo proposto, pois normalmente os jogos digitais acabam por focar no objetivo educativo, perdendo o aspecto atraente, lúdico e fascinante, o que vai contra aquilo que foi defendido até aqui.

A referida autora ainda destaca a falta de conhecimento que alguns professores possuem nesta área, tornando a tarefa de integrar a tecnologia e educação ainda mais complexa. Contudo, não se pode deixar de destacar que hoje encontramos algumas plataformas próprias do governo que oferecem formação específicas nessa área para os professores, como a Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais² que também contempla inúmeros materiais que podem ser utilizados em sala de aula.

Percebe-se assim, que trazer o jogo digital para dentro da sala de aula significa enfrentar inúmeros desafios. Os professores precisam buscar formação continuada nessa área, com o objetivo de

² Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais é um sistema de busca, interação e colaboração entre professores que tem como objetivo reunir os recursos educacionais digitais dos principais portais do Brasil. Além disso, a plataforma oferece cursos de formação para os professores. Para maiores informações acessar link para acesso: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2023.

compreender as relações existentes entre o jogo digital, a intencionalidade pedagógica e a estética que contemple certa atratividade aos estudantes. Além disso, não podemos deixar de destacar que a escola precisa possuir os recursos digitais necessários, que não é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras.

No entanto, por outro lado, apesar dos desafios, não se pode ignorar que vivemos em uma era digital e isso faz parte das vidas das crianças. Ao integrar a tecnologia e a educação estaremos não só proporcionando uma aprendizagem mais significativa e autônoma, como também globalizada, dando o direito a todas às crianças a terem contato com o mundo tecnológico e assim proporcionando uma educação mais integral.

3. Metodologia

A presente pesquisa teve como objetivo identificar a presença do uso de jogos digitais nas práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deste universo investigativo foram produzidas duas questões norteadoras, as quais orientam a organização dos eixos de análise deste estudo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual segundo Gil (2008), é subjetiva ao objeto que está sendo estudado justamente por referir-se a uma interpretação dos fatos sociais apresentados no estudo. Logo, pesquisar qualitativamente neste caso será interpretar e atribuir significado para a utilização de jogos digitais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da leitura de outras pesquisas.

Quanto ao procedimento metodológico, a presente pesquisa é de caráter bibliográfico, visto que esta busca levantar e analisar diferentes percepções sobre a temática em questão. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica foca em materiais já produzidos, como artigos científicos e livros. O autor ainda destaca que tal procedimento permite atingir uma área muito maior de pesquisa, visto que muitas vezes os dados estão espalhados pelo território.

Partindo de tal pressuposto, as buscas de dados (artigos científicos) foram feitas nas principais plataformas de repositório de trabalhos acadêmicos: Periódicos da CAPES e SciELO, e tiveram como recorte temporal os últimos cinco anos de publicação (2019 a 2023). Foram utilizados como descritores para a pesquisa “Jogos digitais”, “Ensino Fundamental” e “Recurso Pedagógico”. Essas palavras foram combinadas fazendo uso do operador *booleano*³ AND para realizar a busca. Essa busca foi realizada durante os meses de agosto e setembro de 2023.

A pesquisa dos trabalhos nas plataformas (Capes e Scielo) foi realizada em dois momentos. A primeira teve como busca descritores “Jogos Digitais” e “Ensino Fundamental” e foram encontrados 69 artigos na plataforma Capes e 2 artigos na Scielo. Já na segunda busca, foram utilizadas as palavras “Jogos Digitais” e “Recurso Pedagógico”, obtendo 39 artigos na Capes e 2 na plataforma Scielo. Vale destacar que nesses dois momentos de pesquisa alguns trabalhos estiveram presentes em ambas as buscas.

No que diz respeito à sistematização da busca realizada para posterior análise da pesquisa, em um primeiro momento foi feita a leitura dos títulos e resumos, e a seguir foram selecionando aqueles trabalhos que no resumo identificassem o uso de jogos digitais no contexto de sala de aula e com crianças que estivessem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Através destes dois critérios principais, foram escolhidos 8 artigos - presentes no Quadro 1 - para leitura na íntegra e posterior análise com ênfase nos dois eixos norteadores da pesquisa: o primeiro tem como objetivo analisar em quais momentos do planejamento pedagógico docente o jogo digital está presente, enquanto que o segundo analisa quais áreas do conhecimento são trabalhadas durante o uso dos jogos digitais em sala de aula.

³ Trata-se de um termo frequentemente utilizado na área de informática em que um operador lógico (AND, OR, NOT) é utilizado para realizar consulta de dados, permitindo que o pesquisador combine variáveis e encontre os melhores resultados.

Quadro 1 - Artigos analisados

Título do artigo	Autores	Ano	Periódico
Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa.	Liska, G. J. R.	2019	Revista Desenredo - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo
Uso de jogos digitais em práticas pedagógicas realizadas em distintos contextos escolares.	Kaminski, M. R. Ribeiro, R. G. T. Junckerfeurbom, M. A. Lubeck, M Boscarioli, C.	2019	Educação Matemática Pesquisa - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP
Desenvolvimento de jogo digital educacional no RPG Maker MV para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de ortografia da Língua Portuguesa.	Assunção, F. N. Araújo, N. M. S.	2019	Revista Linguagem & Ensino - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas/RS
O design participativo na construção do jogo de ditado.	Deitos, F. N. Franco, M. H. I. Peres, A. Borges, C. S. Miletto, E. M.	2020	Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o Ensino-aprendizagem de Matemática: uma Revisão Integrativa.	Pillon, A. E. Techio, L. R. Ulbricht, V. R. Souza, M. V.	2020	Educação Matemática Pesquisa - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP
Produção Científica sobre objetos digitais de aprendizagem voltados para o ensino de Ciência.	Leão, M. F. Batistella, J.	2021	Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
Aplicativos para a alfabetização: O lúdico,	Moraes, G. L.	2021	Revista Brasileira de Alfabetização

o pedagógico e o digital em discussão.			
Jogo digital educativo no universo da leitura e escrita de crianças: experiência com o “Soletrando”.	Silva, R. M. O. Andrade, A. N. Negrão, F. C.	2022	Revista Labor - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará Fortaleza-CE-Brasil

Fonte: Produção dos autores (2023).

4. Análises

Nesta seção serão apresentados os eixos de análise produzidos através das seguintes questões orientadoras do presente trabalho: Em quais momentos do planejamento pedagógico docente o jogo digital está presente? E, quais áreas do conhecimento são trabalhadas no momento de uso dos jogos digitais em sala de aula? Vale destacar que dos oito trabalhos analisados, quatro foram utilizados para a escrita do primeiro eixo - Kaminski *et al.* (2019), Deitos *et al.* (2020), Silva, Andrade e Negrão (2022) e Assunção e Araújo (2019) - e quatro trabalhos para a escrita do segundo eixo de análise - Leão e Batistella (2021), Pillon *et al.* (2020), Liska (2019) e Moraes (2021).

4.1 O espaço temporal dos jogos digitais no planejamento pedagógico

No artigo de Kaminski *et al.* (2019) foi realizado um estudo com duas escolas, uma urbana e outra indígena do Paraná, com alunos do 5º e do 6º ano respectivamente. Tal pesquisa buscou analisar a utilização de jogos digitais em aulas de Matemática, levando em consideração a diferenciação social e cultural das escolas pesquisadas. Foram aplicados dois jogos com os seguintes conteúdos: interpretação e resolução de problemas matemáticos e frações.

Kaminski *et al.* (2019) enfatizam em seu estudo o importante papel dos jogos digitais como excelentes ferramentas para o processo de ensino e de aprendizagem escolar, no entanto os autores relatam que essa ferramenta é utilizada na escola pesquisada - no caso da escola urbana - somente durante a aula de Informática Educacional, diante disso me pergunto será que os jogos digitais são usados em outros momentos em sala de aula?. Esta aula de informática corresponde a quarenta minutos por semana, ministrada por uma professora específica que traz conteúdos digitais que corroboram com aquilo que a professora regente está trabalhando. De acordo com os pesquisadores deste estudo, “Os recursos tecnológicos são utilizados como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, complementando o conteúdo de forma diferenciada” (Kaminsky *et al.*, 2019, p. 293). Entende-se aqui que o contato com a tecnologia e o jogo digital neste caso é frequente, porém percebe-se que este acontece somente nas aulas de informática, e não no contexto de sala de aula enquanto um potente recurso pedagógico como defende Kishimoto (2017).

Ademais, apesar da escola fazer uso dos jogos digitais na aula de informática, a pesquisa referida utilizou quatro horas para aplicar os jogos digitais que tinham o intuito de que os alunos conseguissem interpretar problemas matemáticos e resolvê-los. No entanto eu me questiono: esta não seria a mesma atividade que eles realizam no livro didático ou no quadro com a professora? Percebe-se neste estudo que os jogos digitais, por maior que sejam suas potencialidades, ainda são utilizados ou como momento de revisão, repetindo as mesmas ações que os alunos já realizam em outros momentos de aula - fixação de conteúdo - ou como um complemento, e tal fato como Paula e Valente (2016) abordam, pode contribuir para que a atividade proposta por meio do jogo digital se torne frustrante, perdendo seu aspecto lúdico e até mesmo a potencialidade da aprendizagem.

Por outro lado, temos a pesquisa de Deitos *et al.* (2020), os quais realizaram um estudo de caso com duas turmas do 3º ano do Ensino

Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre/RS. Trata-se do recorte de uma dissertação de Mestrado intitulada “Jogo do Ditado Digital: O erro como parte do processo de aprendizagem” (Deitos, 2018), a qual teve como objetivo relatar o uso do Design Participativo (DP) na construção de um jogo digital de ditado que visa auxiliar na aprendizagem da escrita e da ortografia. As crianças que participaram desta pesquisa contribuíram com a construção, a aplicação e a avaliação do jogo.

O referido trabalho enfatiza que o uso de jogos digitais contribui para o aprimoramento da escrita de uma forma mais atrativa para as crianças, assim como defendem Campos, Ramos e Brito (2021) que destacam a potencialidade do jogo em ser capaz de ensinar em meio a um universo fascinante. Por outro lado, os autores trazem que “O jogo do ditado digital pode ser utilizado como recurso facilitador em sala de aula, auxiliando os professores na complementação” (Deitos *et al.*, 2020, p. 5). Nessa direção, da mesma forma que na pesquisa de Kaminski *et al.* (2019), o jogo também é utilizado como complementação do conteúdo trabalhado em sala de aula. Embora ele tenha sido um recurso que retira os aspectos mais tradicionais, como o ditado feito no papel, ainda não se configura como um recurso pedagógico que possua capacidade de trazer algo novo por si só.

Por outro lado, o artigo de Silva, Andrade e Negrão (2022) intitulado “Jogo digital educativo no universo da leitura e escrita das crianças: experiência com o “Soletrando” teve como objetivo investigar as contribuições do aplicativo *Soletrando* na aprendizagem da leitura e escrita de crianças do 5º do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Maranhão/AM. Nesta pesquisa de caráter qualitativo são abordadas as potencialidades dos jogos digitais nas ações pedagógicas, além de trazer a importância do uso dessa ferramenta no cotidiano escolar de forma contextualizada. A pesquisa concentra-se na visão de que o jogo *Soletrando* é uma ferramenta capaz de identificar e auxiliar os alunos que apresentavam alguma dificuldade na leitura ou escrita. Logo, o jogo digital acaba, neste

estudo especificamente, sendo utilizado como instrumento de diagnóstico de aprendizagem pelas professoras, para que essas possam reavaliar suas estratégias de ensino e organizar atividades pedagógicas com objetivos de aprendizagem coerentes com as necessidades de seus estudantes. Tal forma de uso, diferente dos outros trabalhos analisados, evidencia que os jogos digitais não só potencializam a construção de conhecimento, mas também a exploração do mesmo (Kishimoto, 2017), permitindo identificar aquilo que as crianças sabem ou não sobre determinado conteúdo.

Outro trabalho que traz algumas questões sobre os momentos em que os jogos são utilizados é o artigo de Assunção e Araújo (2019, p. 1155), o qual “[...] relata o desenvolvimento de um jogo digital, a ser utilizado como recurso didático para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de ortografia”. O jogo foi utilizado com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza/CE. Apesar desta pesquisa abordar de forma detalhada o processo de desenvolvimento do jogo, o momento escolhido para trabalhar o jogo com as crianças foi no tempo de recreação, que inclusive foi sugerido pela própria direção da escola. Identifica-se aqui, na escolha de aplicar o jogo na recreação das crianças, aquilo que Freire (2005) já afirmava, o jogo ainda se configura como uma ferramenta de entretenimento e diversão, não sendo visto como algo sério e digno de ocupar um momento de aula, até porque é considerada uma ferramenta incapaz de ensinar algo.

Além disso, Assunção e Araújo (2019) também destacam a falta de habilidades identificadas nos alunos ao utilizar com um computador, como o duplo *clic* no *mouse*. Tal dificuldade pode ser interpretada até mesmo como o pouco contato que essas crianças possuem com essas tecnologias, evidenciando a necessidade de repensar o espaço temporal que os jogos digitais ocupam no planejamento pedagógico.

Diante da leitura analítica dos trabalhos aqui elencados, percebe-se que os jogos digitais são reconhecidos como uma possibilidade de ampliar o processo de ensino no cotidiano das

escolas, visando uma aprendizagem mais atrativa e significativa. No entanto, nos momentos reservados para seu uso na rotina escolar ou no planejamento pedagógico dos professores, esta ferramenta ainda parece carregar o estereótipo de entretenimento, diversão e passatempo diferente do que Scheffer (2015) aborda, vendo o ato de jogar como uma atividade séria, capaz de contribuir para a aprendizagem.

Em contrapartida, quando os jogos são utilizados para além do momento livre de recreação, o jogo digital acaba servindo apenas como um complemento daquilo que o professor já ensinou, ou seja, é utilizado apenas para a retomada e revisão do conteúdo. Sendo assim, considerando os trabalhos analisados, entende-se que a tecnologia e os jogos digitais ainda ocupam o mínimo ou quase nenhum espaço no planejamento pedagógico, evidenciando a importância de reflexões e produções científicas sobre o espaço temporal que os jogos digitais estão ocupando atualmente.

4.2 Áreas de conhecimento que o jogo digital se faz presente

O trabalho de Leão e Batistella (2021) apresenta um estudo que teve como objetivo o levantamento de trabalhos científicos produzidos no período de 2016 a 2020 e que abordassem os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) utilizados na área de Ciência. De acordo com esses pesquisadores, entende-se por objetos digitais aqueles que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, como os jogos digitais. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória que fez uso da base de dados do periódico CAPES e SciELO.

Apesar dessa pesquisa identificar que os ODA podem motivar, dinamizar e significar a aprendizagem de conhecimentos, o referido estudo também mostrou que tais ferramentas têm se feito presente nas práticas pedagógicas principalmente na área de Matemática. No entanto, na área das Ciências Naturais os autores perceberam que não houve pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental, neste

recorte de tempo. Na verdade, o uso da tecnologia se apresenta de forma mais concentrada no Ensino Médio. Este estudo acaba em discordância, de certo modo, com aquilo que Savi e Ulbricht (2008) trazem, enfatizando que os jogos digitais são capazes de facilitar a visualização e manipulação de conteúdos matemáticos e da área das Ciências Naturais.

Ainda seguindo esta linha argumentativa sobre o uso dos jogos digitais na área da Matemática, o trabalho de Pillon *et al.* (2020) teve como objetivo descrever o uso das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) durante o processo de ensino e aprendizagem na Matemática. Este trabalho corresponde a uma revisão integrativa da literatura de 14 trabalhos encontrados no período de 2008 a 2018. Os autores do referido trabalho reconhecem que as TDIC's estão cada vez mais presentes em diversos âmbitos da vida, inclusive o educacional. Durante o texto é abordado como o uso da tecnologia pode ser capaz de tornar a compreensão e aprendizagem mais fácil, principalmente em conhecimentos matemáticos, que normalmente são temidos pelas crianças e adolescentes. Essa facilidade que a tecnologia traz para aprendizagem vem corroborar com aquilo que Salgado e Scagila (2020) abordam ao enfatizar a potencialidade que as tecnologias possuem no processo de ensino, oferecendo uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Diferente dos dois trabalhos analisados até aqui, o artigo de Liska (2019) aborda o uso da gamificação na área das Linguagens, especificamente da Língua Portuguesa. A pesquisa buscou evidenciar o uso de jogos digitais no desenvolvimento da competência lexical, através da análise de alguns jogos gratuitos que buscam trabalhar a palavra e o sentido da mesma. O trabalho destaca que o foco do ensino do Português em sala de aula ainda é sistêmico, concentrando-se sempre na estrutura da palavra e não nas questões culturais e metafóricas que uma palavra pode ter. As crianças ainda realizam atividades no livro didático de memorização, nomeação e classificação de palavras e esta

metodologia, segundo o autor, acaba desmotivando os estudantes. Sobre isso, Paula e Valente (2016, p. 10) destacam que: “A principal causa do abismo entre a vida real e os processos educacionais está na abordagem utilizada, que prioriza a memorização de conteúdos ao invés da construção de conhecimento”. Como uma possibilidade de solução, Liska (2019) traz o uso de jogos digitais como uma ferramenta capaz de causar um impacto e um envolvimento maior no sujeito por conta do seu aspecto lúdico.

Contudo, ao analisar os jogos digitais que buscam trabalhar com a Língua Portuguesa, Liska (2019) elenca inúmeros jogos sem contextos, que buscam apenas completar e classificar palavras aleatórias. Entende-se aqui aquilo que Demo (2008, p. 61) defende em seu trabalho sobre a aprendizagem mediada por novas tecnologias, sendo que “é crucial entender que novas tecnologias não supõem aprendizagens mais efetivas automaticamente. Podem facilmente servir para aprender menos ou não aprender. No entanto, guardam enorme potencialidade, se as soubermos vivificar”. Portanto, entende-se que quando os jogos digitais não são bem escolhidos, acabam por repetir as mesmas atividades do livro didático correndo o risco de não gerar aprendizagem alguma.

Em complemento a este estudo, o trabalho de Moraes (2021) que teve como objetivo de analisar concepções da alfabetização frente a aplicativos de jogos digitais, assim como refletir a relação entre estes e a linguagem contemporânea, também realiza uma crítica sobre os jogos digitais que reproduzem as atividades realizadas no caderno. O autor traz que os jogos utilizados na alfabetização frequentemente utilizam do método sintético, com palavras descontextualizadas e sem significado para as crianças. Logo, percebe-se que essa questão que Liska (2019) traz em seu trabalho ocorre desde a alfabetização, tornando os jogos digitais reféns apenas das questões didáticas.

Em vista deste segundo eixo de análise, que buscou identificar quais áreas do conhecimento são utilizados os jogos digitais, percebe-se que há uma grande concentração do uso desta ferramenta na área da Matemática. Seria possível aferir que essa

concentração se dê pelo fato desta área do conhecimento ainda ser a de maior dificuldade dos estudantes, principalmente em visualizar e compreender determinados conteúdos, que normalmente são mais abstratos como defendem Scheffer (2015) e Savi e Ulbricht (2008).

Ademais, percebe-se também que há algumas tentativas de inserir os jogos digitais e a tecnologia em outras áreas, como em Linguagens ou minimamente em Ciências Naturais. Mas entende-se ainda que o uso dos jogos em práticas pedagógicas de diferentes áreas de conhecimento é mínimo, e quando usados ainda se configura como uma atividade sistêmica e semelhante ao que se faz no caderno.

5. Considerações finais

A tecnologia está presente em diferentes âmbitos da nossa vida, social, cultural, trabalhista e inclusive escolar, conforme apontam as pesquisas analisadas. Considerando que o processo de ensino e de aprendizagem ainda é marcado por aulas tradicionais, voltadas para a memorização e repetição de conteúdos, encontramos na tecnologia a possibilidade de produzir uma aprendizagem diferente do que vem sendo feito.

Nessa direção, a presente pesquisa teve como objetivo identificar a presença do uso de jogos digitais nas práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazendo o jogo digital sob a perspectiva de uma possível ferramenta lúdica capaz de oferecer às crianças desafios e estímulos que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo.

Apesar dos jogos carregarem ainda o estereótipo de diversão, entretenimento e passatempo, identificou-se inúmeros autores que reconhecem o jogo digital como uma potencial ferramenta capaz de tornar a aprendizagem mais interessante. Em especial, por possibilitar que a criança faça descobertas sem medo de errar, consiga visualizar conteúdos abstratos, construa novos conhecimentos e tudo isso de uma forma atrativa e fascinante.

Embora tais potencialidades dos jogos digitais sejam reconhecidas e esta ferramenta venha sendo introduzida no contexto escolar, identificou-se nas pesquisas analisadas que os jogos ainda são utilizados em momentos de recreação, para entretenimento e diversão. E quando raramente são usados no planejamento pedagógico estão muito mais associados a um complemento ou uma retomada de conteúdo, correndo o risco de ainda perder o seu aspecto lúdico e fascinante. Ademais, a pesquisa evidenciou também que os professores acabam trazendo recursos intitulados como “jogos” que exigem as mesmas atividades feitas no caderno ou no livro didático. Tal escolha acaba por não ver o jogo como um recurso pedagógico inovador, capaz de apresentar novos conhecimentos e propor desafios.

Complementando ainda esse pouco uso dos jogos digitais como recurso pedagógico, foi possível identificar no segundo eixo de análise que dentre todas as áreas de conhecimentos que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem, a maioria das vezes que os jogos digitais são utilizados é no ensino da Matemática. Diante disso, questiono: Por que este recurso não é utilizado no ensino de outras áreas do conhecimento? Por que há pouca adesão de escolas e professores no uso de jogos digitais nas práticas educativas? Por que existem poucos registros de estudos que abordem o uso de jogos digitais nas práticas educativas? Enfim, são questionamentos que ficam reverberando após a construção do presente estudo.

Por fim, entende-se que os jogos digitais possuem uma enorme potencialidade em contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem, quando bem utilizados torna-se um recurso valioso para a educação. No entanto, a presente pesquisa ainda mostra a necessidade de reflexões e produções científicas que abordem o uso do jogo digital como uma ferramenta que extrapole a diversão, entretenimento ou apenas o momento de revisão. Os jogos digitais podem ser uma ferramenta de grande valia, mas tudo depende da nossa perspectiva sobre ele, a forma e o momento em que o usamos.

Referências

ASSUNÇÃO, N. F., & ARAÚJO, M. N. Desenvolvimento de jogo digital educacional no RPG Maker MV para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de ortografia da língua portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1155-1173, out-dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/16464>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 01, n. 03, 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 6-80. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 9, de 02 de julho de 2020**. Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ed. 127, p. 23, 06 de julho de 2020, seção 1. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_09_02072020.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAMPOS, T. R.; RAMOS, D. K.; BRITO, C. R. de. Aprendizagem de ciências no jogo digital Plague Inc.: análise de conteúdo em uma comunidade de jogadores. **Revista Ibero-americana de Educação**, São Paulo, v. 87, n. 2, pp. 51-65, 26 out. 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/4556/4265/6958>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CINTRA, R. C. G. G. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Revista Rascunhos Culturais**, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 2, p. 225-238, jul-dez de 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3694625.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DE LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

DEITOS, F.; FRANCO, M. H. I.; PERES, A.; BORGES, C.; MANARA MILETTO, E. O design participativo na construção do jogo de ditado. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, p. 1-15, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4526>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DEMO, P. Aprendizagens e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Goiás, v. 1, n. 1, p.53-75, ago. 2009. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Aprendizagens_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

FREIRE, J. B. **O Jogo: entre o riso e o choro**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27(1), n. 1, p. 167–178, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167>. Acesso em: 25 ago. 2023

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a ed., São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a ed., São Paulo: Atlas S.A., 2008.

HUIZINGA, J. **Homoludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAMINSKI, M. R. Uso de jogos digitais em práticas pedagógicas realizadas em distintos contextos escolares. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 21, p. 288-312, fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/37857>. Acesso em: 25 ago. 2023.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/0>. Acesso em: 1 out. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

LEÃO, M. F.; BATISTELLA, J. Produção científica sobre objetos digitais de aprendizagem voltados para o ensino de ciências (2016-2020). Reamec - **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 3, p. e 21098, set-dez 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12902>. Acesso em: 1 out. 2023.

LISKA, G. J. R. Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p.230-248, maio/ago 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8695>. Acesso em: 1 out. 2023.

LUCKESI, C.C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, 2005.

MORAES, G. L. Aplicativos para alfabetização: o lúdico, o pedagógico e o digital em discussão. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 15, p. 108-121, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/503>. Acesso em: 1 out. 2023.

PAIVA, C. A.; TORI, R. Jogos Digitais no Ensino: processos cognitivos, benefícios e desafios. **XVI SBGames**, Curitiba, p. 1052-1055, nov. 2017. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175287.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

PAULA, B. H. DE; VALENTE, J. A. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Iberoamericana de Educación**, São Paulo, v. 70, n. 1, p. 9-28, 15 ene. 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/rie/article/view/70>. Acesso em: 1 out. 2023.

PILLON, A. E.; TECHIO, L. R.; ULBRICHT, V. R.; DE SOUZA, M. V. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o Ensino-aprendizagem de Matemática: uma Revisão Integrativa. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 229-249, set 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/49932>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SALGADO, K. R., SCAGLIA, A. J. The exergames as didactic resource to the teaching of the athletics content in school physical education. **Journal of Physical Education**, U.S, v. 31, n. 1, e-3146, 2020.

SAVI, R; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Renote**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1679-1916, jun. 2008.

SCHEFFER, N. **Jogos digitais no processo de alfabetização matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma revisão a partir das pesquisas científicas brasileiras. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133864>. Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, R. M. DE O.; ANDRADE, A. N. DE; NEGRÃO, F. DA C. Jogo digital educativo no universo da leitura e escrita de crianças. **Revista Labor**, Ceará, v. 1, n. 27, p. 384-398, 8 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/72058>. Acesso em: 16 set. 2023.

Capítulo 10

Aprendizagens visíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Paula Cristina Barbosa Alves
Samantha Dias de Lima

1. Notas introdutórias

O conceito de Aprendizagens Visíveis vem das ciências da aprendizagem, que é um campo interdisciplinar da Pedagogia, que traz abordagens e um conjunto de ferramentas práticas que estudam como se aprende e como se faz para aprender, e consequentemente como fazemos para ensinar melhor em sala de aula.

Devido à relevância, o tema tem sido muito mobilizado na última década levando a necessidade em se adequar a práticas educacionais contemporâneas para o recorte nos Anos Iniciais. Levando em consideração que as crianças vivem em um tempo digital e tecnológico, onde pensar se torna menos atrativo, busca-se trazer estratégias a qual o professor possa desenvolver e despertar o interesse por práticas que promovam a reflexão do aluno, acerca da sua aprendizagem.

Esta pesquisa busca aprofundar o estudo das Aprendizagens Visíveis nos Anos Iniciais, por se tratar de um tema que vem das ciências da aprendizagem, sendo um campo interdisciplinar na Pedagogia que traz abordagens e um conjunto de ferramentas práticas. Desta forma, o estudo realizado permite propiciar experiências mais significativas e que envolvam o pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação em grupo com questões do mundo real, dentro da escola. Esta investigação é de qualitativa pois reúne um conjunto de informações a fim de

compreender e se aprofundar sobre o que são as aprendizagens visíveis, buscando também apresentar como desenvolver as práticas em sala de aula pelo professor.

Sendo assim, utilizou-se uma abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica onde foi possível coletar dados sobre o tema e sua importância ao ser estudada atualmente, por se tratar de um conjunto de práticas de ensino contemporâneo que visa qualificar as Aprendizagens Visíveis nos Anos Iniciais, a pesquisa possui uma metodologia de natureza básica, objetivando compreender, através de materiais teóricos, qual a melhor forma de construir e ampliar novos conhecimentos para aplicação de atividades que se façam visíveis.

Para os objetivos, se fez presente uma pesquisa exploratória, sendo possível ampliar os conhecimentos prévios quanto o fazer uso das Aprendizagens Visíveis nos Anos Iniciais, construindo e aprimorando novas ideias de aplicação. Como procedimento metodológico realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como referencial primário a recente obra, da autora Júlia Pinheiro Rocha, intitulada *Aprendizagens Visíveis Experiências Teórico-práticas em Sala de Aula* (2019), que reúne relatos de vários professores-pesquisadores de escolas públicas e particulares da educação básica que desenvolveram projetos de formação docente com alunos da Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio. E o livro de John Hattie (2019), precursor em pesquisas e publicações sobre a metodologia. Deste modo, procura-se evidenciar a relevância do tema e a potência para o trabalho nos anos iniciais.

O presente estudo foi construído em cinco sessões, sendo estas Notas introdutórias a primeira, e na sequência trazemos: *Aprendizagens Visíveis Experiências teórico-práticas*; *Estratégias para o desenvolvimento das Aprendizagens Visíveis*; e por fim, *A aula pela lente da aprendizagem visível e Considerações finais*.

2. Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas

A etapa dos anos iniciais no Ensino Fundamental é de grande importância e se faz essencial na vida de toda criança, uma vez que, esta fase traz complexibilidade e é o momento onde o aluno desenvolve as suas múltiplas relações e as características individuais na aprendizagem. Se tornando, desta forma, o protagonista no processo de ensino.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), se faz necessário incentivar o aluno a desenvolver a pesquisa, a curiosidade, os questionamentos e as relações, sendo de extrema importância que seja desenvolvido pelo docente atividades que contribuam para o Protagonismo Infantil com estratégias não somente lúdicas, mas também com abordagens que possam trazer reflexão e proporcionar o desenvolvimento geral e concreto de habilidades cognitivas e metacognitivas.

Vale ressaltar que o professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deve propor atividades que estimulem a aprendizagem da criança nos aspectos físicos, cognitivos e motores. Com isso, auxiliando o aluno a tornar visível seus conhecimentos adquiridos e tornando-se indivíduos críticos e pensantes.

Sendo assim, as Aprendizagens Visíveis têm por objetivo identificar como tornar mais visível o processo de ensinar e aprender nos Anos Iniciais. Desta forma, é possível colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, através de estratégias e propostas teóricas que permitam refletir sobre o que se aprende, e quando e como usar o que se aprendeu. A cerca disso, John Hattie (2009, p. 1) afirma:

O aspecto “visível” se refere, primeiro, a tornar a aprendizagem do aluno visível aos professores, assegurando a identificação clara dos atributos que fazem uma visível diferença na aprendizagem dos alunos e levam todos na escola a reconhecer visivelmente o impacto que eles apresentam na aprendizagem (dos alunos, dos professores e dos líderes escolares). O aspecto “visível” também se refere a tornar o ensino visível aos alunos, de modo que eles aprendam a se tornar seus próprios professores, que é o atributo central

da aprendizagem ou da autorregulação ao longo de toda a vida e do amor pela aprendizagem que nós tanto queremos que os alunos valorizem.

Tornar visível a aprendizagem de professores e alunos, é possível quando utilizamos metodologias como: uso de design em projetos, a avaliação e a autoavaliação, o estudo do erro, a prática direcionada, planejamento reverso, check-list e a cultura maker (mão na massa). O conceito de ensino e aprendizagem visível ocorre quando “professores olham a aprendizagem pelos olhos dos alunos e quando os alunos veem como seus próprios professores” (Hattie, 2009).

Neste contexto, é necessário que o professor desenvolva, com o aluno, competências e habilidades para que ele possa aprender e que não apenas memorize e reproduza conteúdos, oportunizando ainda a compreensão com erros. É necessário que o docente pense suas práticas e utilize rotinas e estratégias para que estimule seus alunos em sala de aula durante o processo de aprendizagem, além de ser fundamental ter fortes evidências de que de fato ele está aprendendo. Nesta perspectiva, Moran (2021, p. 6) afirma que:

A aprendizagem ativa precisa estar sempre associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo em cada atividade pessoal e em grupo, com orientações de excelentes docentes e mentores.

As Aprendizagens Visíveis se referem a um conjunto de abordagens educacionais com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem, tornando as conquistas dos alunos mais visíveis e determinadas. O conjunto de ideias centrais é que os professores devem se concentrar em metodologias que tenham um impacto significativo no aprendizado dos alunos.

Compreendemos que algumas estratégias que poderiam ser utilizadas para potencializar a aplicação das aprendizagens visíveis, seriam: dar feedback construtivo para os alunos, destacando os pontos fortes e áreas que devem melhorar, estabelecer metas claras e compartilhar com os alunos para que compreendam o que estão tentando alcançar, promover a colaboração entre os alunos,

permitindo que trabalhem juntos em projetos e atividades, para que desta forma promovam a colaboração e estratégias, logo se tornam-se aprendizes mais autônomos.

Sobre a forma de aprendizagem, somos diferentes e aprendemos de maneira e tempo distinto, desta forma, é essencial que o aluno adquira conhecimento fazendo e refletindo, isso envolve adaptar o ensino para atender às necessidades individuais, fornecer suporte quando necessário e oferecer oportunidades para revisar e reforçar os conceitos abordados.

É importante destacar que as Aprendizagens Visíveis não são um conjunto fixo de regras, mas sim uma abordagem flexível que pode ser adaptada às necessidades de cada sala de aula e em contextos educacionais diferentes. Para isso, as metodologias ativas permitem que os alunos sejam colocados como protagonistas do processo de aprendizagem, e estejam de fato envolvidos na construção do conhecimento. Segundo Moran (2021, p. 5), “em muitas escolas ainda predomina o controle sobre o acolhimento e o autoritarismo sobre a colaboração e o compartilhamento”, desta forma, em contraste com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor desempenha um papel central na transmissão de informações, as aprendizagens ativas enfatizam a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas, colaborativas e reflexivas.

Logo, os alunos são incentivados a explorar, investigar, discutir, pesquisar, aplicar e criar conhecimento, em vez de apenas receber informação de forma passiva. A abordagem das aprendizagens ativas busca por experiências mais significativas e que envolvam o pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação em grupo com questões do mundo real, assim como, dentro da escola. Moran (2022, p. 7), fala que:

As escolas têm que ser interessantes para serem relevantes. Precisam encantar, envolver toda a comunidade, surpreender, transformar a vida de todos. Metodologias ativas, modelos híbridos, aprendizagem para a compreensão, visível, são caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa, abandonando a postura de espaços de replicação de conhecimentos prontos.

Sendo assim, é importante adaptar-se a essas abordagens, necessidades e características específicas de cada criança, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, incentivando sua curiosidade natural, capacidade de concentração e desenvolvimento cognitivo. Também, é necessário desenvolver um ambiente acolhedor e estimulante que permita a participação ativa da criança e que valorize suas contribuições individuais.

2.1 Aprendizagens visíveis e a relação com a prática docente segundo John Hattie

Nesta seção, trazemos um importante pesquisador e educador na área da educacional e da psicologia da Nova Zelândia, John Hattie, conhecido por seu livro “*Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*” (Aprendizagem Visível: Uma Síntese de Mais de 800 Meta Análises Relacionadas ao Desempenho), publicado em 2009. A obra faz relação com o conceito das Aprendizagens Visíveis, a qual traz diversas pesquisas e estudos sobre educação. Pensando em aprofundar-se ainda mais, trouxemos o livro “*Aprendizagem Visível para Professores: Como Maximizar o Impacto da Aprendizagem*” (2017), que se baseia nos argumentos apresentados em *Visible Learning*, porém, este traz orientações e práticas de aplicação nas Aprendizagens Visíveis em sala de aula, vemos como os educadores podem maximizar a aprendizagem dos alunos através de práticas e abordagens eficazes, destacando a importância e a necessidade dos professores refletirem e adaptarem as abordagens com base na necessidade e desenvolvimento do aluno.

O trabalho de Hattie (2017) foi centralizado na pesquisa sobre o impacto das práticas do ensino e as intervenções no modo educacional, tendo seu trabalho voltado à importância do professor em se concentrar em práticas pedagógicas que tragam impacto significativo no aprendizado dos alunos. Em resumo, suas pesquisas têm influenciado profundamente a forma como educadores e escolas abordam o ensino e a aprendizagem visível. Para tanto é

necessário que tenhamos docentes apaixonados e motivados pelo que fazem em sala de aula e busquem ser especialistas em áreas do conhecimento objetivando resultados efetivos. Quanto a isso, Hattie (2017, p. 23) afirma:

Professores especialistas apresentam altos níveis de conhecimento e compreensão sobre os alunos a quem ensinam, podem orientar a aprendizagem para resultados superficiais e profundos desejáveis, podem monitorar a aprendizagem de modo bem-sucedido e fornecer feedback que auxilie os estudantes a progredir, podem cuidar dos atributos da aprendizagem mais voltados para as atitudes (desenvolvendo especialmente a autoeficácia e o domínio da motivação) e podem fornecer evidências defensáveis dos impactos positivos do ensino na aprendizagem dos alunos.

O termo “Aprendizagens Visíveis” se refere ao resultado do que se ensina e o impacto na aprendizagem, devendo ser evidente, desta forma, Hattie (2017) fala que os professores e os sistemas educacionais devem se concentrar em estratégias de ensino que tenham impacto visível na aprendizagem, ao invés de apenas se concentrar em práticas tradicionais e de simples reprodução de conteúdo. O objetivo de Hattie com o livro é “tornar cada professor capaz de entender melhor seu efeito sobre seus alunos” (Hattie, 2017, p. 31), fazendo com que o foco principal seja sobre a aprendizagem individual de cada indivíduo, influenciando assim, de forma positiva, o aluno durante a aula.

2.2 Estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens visíveis

O desenvolvimento das Aprendizagens Visíveis se movimenta e se materializa através de estratégias e a busca por experiências mais significativas que envolvam o pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação em grupo com questões do mundo real, dentro da escola. Nesta perspectiva, as metodologias das Aprendizagens Visíveis, trazem uma maneira diferente de enxergar as formas de aprendizagem, visando formar estudantes e

professores com capacidades de investigação, argumentação, cultura digital, cooperação, pensamento crítico e científico.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), mesmo sem citar tal abordagem, traz diversas metodologias ativas que podem ser aplicadas para as aprendizagens visíveis, fazendo com que as estratégias se materializam, destacam-se: Aprendizagens baseadas em problemas, seminários e discussões desenvolvendo o pensamento crítico e a resolução de problemas reais; Ensino híbrido e gamificação aliando a sala de aula a ferramentas tecnológicas de pesquisa; Estudo de caso em grupo para evidenciar as formas de pensamento em grupo e de forma individual; Mão na massa onde é possível aprender pelo fazer; Sala de aula invertida e as Rotinas de pensamento.

Desta forma, a escola e o docente permite que o aluno assuma um papel de protagonista em suas aprendizagens, construindo seus conhecimentos de forma participativa, a partir da resolução de problemas reais.

Como o objetivo de investigar a potência de estratégia das Aprendizagens Visíveis nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estas práticas trazem uma metodologia que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, objetivando compreender através de materiais teóricos, qual a melhor forma de construir e ampliar novos conhecimentos para aplicação de atividades que se façam visíveis.

Ao implementar essas ideias, os educadores podem ajudar a tornar as aprendizagens do aluno visíveis, permitindo que compreendam seu próprio progresso e criem estratégias para melhorar. Isso também ajuda os professores a adaptar suas aulas com base nas necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Buscando a excelência, se faz necessário observar os dez princípios para uma aprendizagem mais visível, e produzir questionamentos, como: Sou um avaliador do meu impacto na aprendizagem dos alunos?; Vejo a avaliação como um fator que

informa meu impacto e meus próximos passos?; Colaboro com os colegas e alunos sobre minhas concepções de progresso e meu impacto?; Sou agente de mudanças e acredito que todos os alunos podem melhorar?; Esforço-me para que os alunos sejam desafiados, e não apenas para que “façam o seu melhor”?; Dou feedback e ajudo os alunos a entendê-lo, interpretando e agindo de acordo com o feedback que recebo?; Envolver-me tanto em diálogo quanto em monólogo?; Explico aos alunos de forma clara como é o impacto bem-sucedido desde o início?; Construo relacionamentos e confiança para que a aprendizagem ocorra em um ambiente seguro para cometer erros e aprender com os outros?; e por fim, Foco na aprendizagem e na linguagem da aprendizagem? (Bacich, Neto, Trevisani, 2017).

Além destas estratégias, destaca-se também a necessidade de formação do docente, tendo em vista que vivemos em um mundo de constantes mudanças e transformações, especialmente na área da educação e nas diversas formas de aprendizagem. A fim de nos aproximarmos destas mudanças, é essencial que, como professores, possamos estar comprometidos em identificar novos contextos e formas de ensinar e compreender o que se ensina.

2.3 A aula pela lente da aprendizagem visível

Desenvolver aulas pelas lentes das Aprendizagens Visíveis significa compreender o aprendizado pelos olhos do aluno. Desta forma, deve-se identificar o que se passa dentro do pensamento do aluno e tornar essas ideias compartilhadas para os demais colegas, para o professor e suas famílias, colocando-o no centro do processo de ensino. Desta forma, ensinar de forma mais efetiva em sala de aula envolve a incorporação de novas estratégias para que possam manter o interesse do aluno em sua aprendizagem, logo, o conjunto metodológico das Aprendizagens Visíveis permitem que o docente estabeleça objetivos claros onde o aluno saberá o que está tentando alcançar, e também quais métodos estão disponíveis para aplicar o

que se aprendeu. Esta prática também permite que o aluno possa se auto avaliar e estabelecer uma reflexão de seu desempenho, abrindo a oportunidade de discussão e colaboração entre os alunos, quanto seus próprios aprendizados, ou ainda, é possível fazer conexão entre conceitos aprendidos e experiências cotidianas oportunizando novas aplicações de conhecimento em situações do mundo real.

2.4 Rotinas de pensamento

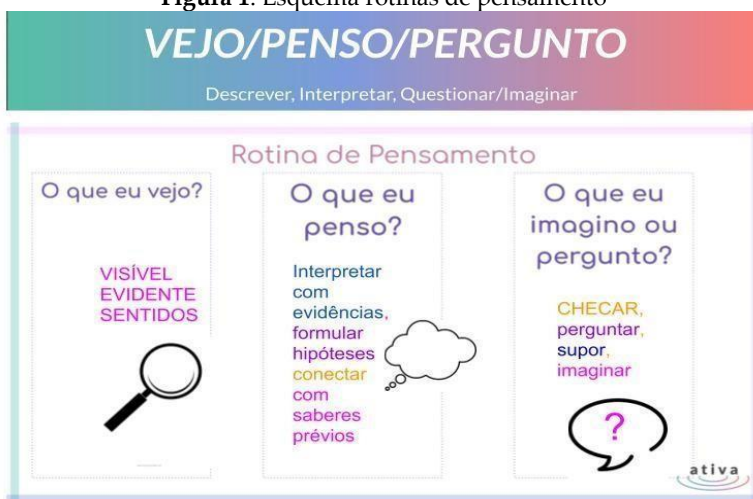
As Rotinas do Pensamento são processos de aprendizagem que estimulam o aluno a fazerem parte da aprendizagem. São estratégias pedagógicas que tornam o pensamento mais visível, tornando o raciocínio mais aparente para os alunos e professores. Nas Aprendizagens Visíveis, as Rotinas do Pensamento incentivam uma reflexão crítica, incluindo atividades colaborativas com perguntas e discussões que auxiliam os alunos a refletirem como estão abordando um determinado problema, qual estratégia estão usando e como podem melhorar seu pensamento.

Através das rotinas, também é possível compartilhar seu pensamento e ideias e, assim, justificar seu raciocínio, promovendo a comunicação e argumentação, envolvendo múltiplas maneiras de abordar um problema ou de ver um conceito, ajudando os alunos a entender a complexidade das questões e fazendo conexão com o que estão aprendendo sobre o mundo real.

Desta forma, Rotinas do Pensamento incluem: pensar, relacionar e questionar tornando o processo de aprendizado mais significativo, ajudando os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico, comunicação eficaz e compreensão entre os conceitos. Estas rotinas incluem os seguintes questionamentos: O que eu vejo em primeiro momento?; O que eu penso com base em evidências, hipóteses e conhecimentos prévios?; O que imagino, pergunto e/ou suponho?. Podemos ainda estabelecer uma prática que envolve a prática do: vejo, penso e pergunto.

Estes questionamentos, ajudam o aluno a criar e mobilizar novas estruturas do pensamento, saindo de um nível superficial para um mais profundo, construindo assim, um conhecimento de forma visível. Estas estratégias simples podem ser utilizadas em qualquer tema em sala de aula, disparando um pensamento coletivo entre a turma, o que permite ganchos de perguntas para concluir e dar possibilidade de ampliar ideias e novas reflexões.

Figura 1: Esquema rotinas de pensamento



Fonte: Adaptado de <https://ativaedu.com.br>.

2.5 Planejamento reverso

O Planejamento Reverso é uma abordagem pedagógica e também uma forma metodológica para o planejamento do currículo. Utilizado pelos docentes para desenvolver a aula com foco no resultado das aprendizagens. Este segue três etapas principais, são elas: identificar qual é o objetivo de aprendizagem buscando quais são os objetivos de aprendizagem ou resultados que os alunos devem alcançar, baseados em padrões de aprendizagem; determinar os objetivos de aprendizagem, onde o docente irá determinar como irá avaliar e medir o alcance desses, desta forma, irá definir quais

critérios de avaliação e quais serão as evidências que determinarão que os alunos alcançaram os objetivos propostos; e desenvolvimento das atividades e avaliação onde com os objetivos e evidências definidos, o docente planeja as atividades de ensino que ajudarão os alunos a alcançar os objetivos.

As atividades são escolhidas e projetadas de forma a fornecer aos alunos as habilidades e conhecimentos necessários para atingir os objetivos. Além disso, as avaliações são criadas para medir o desempenho dos alunos com base nas evidências de aprendizagem.

A abordagem traz a importância de começar com os resultados da aprendizagem em mente, isso permite que as atividades e conteúdos estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem, tornando o ensino mais eficaz e focado. A ideia por trás do planejamento reverso é que, ao trabalhar de trás para frente, os docentes podem projetar experiências de aprendizado mais significativas e centradas no aluno.

Figura 2: Planejamento em três etapas

Objetivos: Qual o principal aprendizado que podem levar para além da aula ?	Evidências: Quais as evidências mínimas que me dizem se aprenderam ?	Experiência: Como planejar as etapas da aula de forma significativa ?
Verbo + Objeto de conhecimento + Contexto	Evidências Mensuráveis	Metodologias, Estratégias e Materiais Utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar - Relacionar - Sintetizar - Resumir - Descrever - Interpretar - Fazer conexões - Construir explicações 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa - Vídeos - Projeto - Desenho - Esquemas - Rotinas - Questões dissertativas de múltipla escolha? 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotação por estação - Trabalho em grupo - Aula Invertida - Rotinas de pensamento

Fonte: Adaptado de <https://www.geekie.com.br/>

Figura 3: Como planejamos



Fonte: Adaptado de <https://www.geekie.com.br/>

2.6 Mão na massa

O projeto Mão na Massa é uma expressão frequentemente usada para descrever uma abordagem prática de aprendizagem, na qual os alunos estão envolvidos em atividades manuais, experimentação e aplicação prática do que aprenderam em sala de aula. Está associada à metodologia investigativa, o termo "Mão na Massa" que tem como objetivo incentivar os professores e alunos a abordar a ciência de forma exploratória, visando estimular a curiosidade, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento. Podendo ser aplicada em diversos contextos e disciplinas, não se limitando apenas à ciência. O principal objetivo é envolver os alunos ativamente em projetos e atividades práticas que os façam construir o conhecimento de maneira mais significativa.

Para isso é possível desenvolver projetos práticos relacionados aos tópicos estabelecidos pelo professor, como: construir modelos, realizar experimentos, criar materiais e etc. Ou ainda, apresentar problemas do mundo real aos alunos que requerem soluções práticas e colaborativas, fazendo um aprendizado baseado em problemas, estas atividades podem ser desenvolvidas como através

de saídas de campo, desenvolvendo observações e interações com o ambiente, incentivando assim os alunos apliquem o que aprenderam seja ele voltado a conceitos científicos ou não.

A abordagem "Mão na Massa" promove uma compreensão mais profunda do conhecimento, ao mesmo tempo que envolve os alunos de maneira ativa e estimula o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, sendo uma metodologia pedagógica de aprendizagem ativa e significativa.

2.7 Checklist das aprendizagens visíveis

O checklist da Aprendizagem Visível é uma ferramenta útil para ajudar os docentes a planejar e implementar estratégias que promovam a aprendizagem visível na sala de aula. Alguns exemplos que abrangem tópicos importantes da Aprendizagem Visível são: estabelecer objetivos de Aprendizagem Claros e bem definidos, sendo mensuráveis e específicos; coletar as evidências de aprendizagem com base nos objetivos; identificar as estratégias de ensino onde estas serão usadas para ajudar o aluno a alcançar os objetivos de forma eficaz; verificar se a avaliação será incorporada para monitorar o progresso dos alunos e estão alinhadas aos objetivos de aprendizagem; fornecer um feedback eficaz a fim de melhorar e ajudar os alunos a melhorar seu aprendizado de forma construtiva e específica; incorporar estratégias de como incorporar a metacognição que é como os alunos serão incentivados a refletir sobre seu próprio aprendizado; dar oportunidade de colaboração e discussão entre os alunos para que sejam incentivados a explicar seus pensamentos e questionar conceitos; se autoavaliar em relação aos seus objetivos de aprendizagem e os envolver na definição de metas de melhoria; aplicação do conhecimento para que os alunos apliquem o conhecimento em situações do mundo real, sendo incentivados a fazer conexões entre conceitos aprendidos e experiências cotidianas.

Segundo Hattie (2017, p. 5) “esses checklists não são desenvolvidos como listas a serem marcadas com “sim” ou “não”, mas como orientações para fazer e responder a perguntas sobre o modo como uma escola conhece o efeito que possui sobre os seus alunos”.

O uso do checklist pode ser personalizado de acordo com as necessidades específicas de cada aula e cada professor. Ele serve como um guia para garantir que os princípios da Aprendizagem Visível sejam incluídos no planejamento e na implementação do currículo, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa por parte dos alunos.

3. Considerações finais

Ao longo do estudo das Aprendizagens Visíveis que investiga a sua potência nos Anos Iniciais, foi possível explorar estratégias a fim de colocar o aluno no centro do processo de suas aprendizagens. Através de estratégias teóricas e práticas que permitam que o aluno e o professor possam refletir sobre o que se aprende e como se aprende e se ensina e de que forma se ensina, tornando assim este processo visível para ambos.

Como resultado desta pesquisa, conclui-se que as Aprendizagens Visíveis nos anos Iniciais do Ensino Fundamental transformam o processo de aprendizagem, permitindo que o aluno desenvolva seu pensamento e passe de um receptor, para propagador e questionador de informação a qual recebe. Esta pesquisa contribui para que possamos tornar o aprendizado dos alunos mais evidente, e direcionado a objetivos claros. Permitindo assim, que esse processo deixe de ser um momento passivo de absorção de informação e se torne uma experiência ativa, na qual os alunos são incentivados a explorar, questionar, refletir e aplicar o conhecimento.

É importante ressaltar que quando práticas e estratégias estão associadas a ideia das Aprendizagens Visíveis, o impacto torna-se

mais significativo na qualidade do que se ensina e se aprende. Elas desenvolvem a metacognição, o pensamento crítico, a autoavaliação e a construção real do conhecimento. Além disso, fica evidente a necessidade de estabelecer objetivos claros em atividades e avaliações de ensino, permitindo as seguintes compreensões: o quê, o porquê e o como. Logo, permitindo a autoavaliação por parte do aluno, o que permite que ele possa definir metas de melhoria.

Neste contexto, conclui-se que as Aprendizagens Visíveis não são somente uma teoria pedagógica, mas sim uma abordagem que capacita os alunos e docentes a se tornarem pensadores críticos e pesquisadores de seu conhecimento, e que como aprendentes ao longo da vida, possam preparar a sala de aula para desafios do mundo real. Portanto, é fundamental que continuem a explorar e implementar práticas relacionadas às Aprendizagens Visíveis, trabalhando para criar ambientes de aprendizagem com oportunidades de descobertas, reflexão e crescimento.

Referências

ANDRADE, J. P. **Aprendizagens Visíveis: Experiências Teórico-Práticas em sala de aula.** Rio de Janeiro: Panda Books, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023

HATTIE, J. **Aprendizagem Visível para Professores: Como Maximizar o Impacto da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. A Complexibilidade de Aprender e de Tornar Visível o que Aprendemos. In. PINHEIRO, Júlia (org.). ANDRADE, J. P.

Aprendizagens Visíveis: Experiências Teórico-Práticas em sala de aula. Rio de Janeiro: Panda Books, 2021.

YIN, R. K. **Compreendendo a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

Capítulo 11

Evasão escolar na EJA brasileira: causas e enfrentamento

Reni Foppa
Osmar Lottermann

1. Introdução

As fases da juventude e da idade adulta dos brasileiros têm sido marcadas por desafios como desigualdade social, restrições ao acesso à educação e ao trabalho, questões de saúde e segurança, muitas vezes levando à evasão escolar. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentou adaptações específicas para atender um público excluído do sistema convencional, tornando crucial compreender a evasão escolar nesse contexto.

Qual é o impacto das barreiras socioeconômicas na evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos, e como estratégias específicas podem ser desenvolvidas para mitigar essas barreiras e promover a permanência dos estudantes nesse sistema educacional?"

A ausência de políticas coerentes e de longo prazo, assim como um ambiente pedagógico que faça sentido aos educandos comprometem a continuidade do processo educacional, dificultando a permanência e êxito dos educandos. Para Freire (2001, p. 60):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência

intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Os educandos sentem-se, muitas vezes desmotivados por uma total separação entre o seu mundo e o mundo dos conteúdos e da linguagem encontrados na escola. A hipótese é que a implementação de metodologias pedagógicas que promovam a integração entre a vivência dos educandos e os conteúdos escolares, utilizando linguagem mais próxima da realidade deles, pode resultar em um aumento significativo na motivação e no engajamento dos estudantes na aprendizagem, contribuindo para a redução da desmotivação e, conseqüentemente, minimizando os índices de evasão escolar.

Além das questões de políticas educacionais e pedagógicas, o ambiente socioeconômico em que muitos alunos da EJA estão inseridos, em que prover as necessidades básicas os leva a fazer uma escolha pelo trabalho, quando fica difícil ou até impossível conciliar com o tempo de estudo.

Na condição de egresso da EJA considero relevante explorar como as políticas educacionais inadequadas e as condições sociais têm impactado diretamente a evasão nesta modalidade. Testemunhei esse fato em duas circunstâncias distintas, sendo a primeira como aluno e, recentemente, como acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao desenvolver atividades teórico-práticas em uma turma da EJA.

A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como objetivo apresentar os fatores identificados como relevantes na questão do abandono escolar no domínio da EJA, segundo pesquisadores do tema. No quadro metodológico, o estudo assume uma orientação exploratória e bibliográfica, procurando fazer aproximações entre o que dizem os autores e as constatações que foram possíveis fazer usando uma linguagem mais próxima em que dados são coletados diretamente na prática, por meio de observações, entrevistas ou experimentos, proporcionando evidências concretas para apoiar ou refutar teorias e hipóteses. Ao adotar esta postura metodológica, a

investigação procura desvendar as complexidades veladas inerentes ao fenômeno do desgaste escolar, lançando luz sobre as suas dimensões.

O texto será apresentado em quatro seções, além desta introdução, em que a primeira faz uma apresentação da modalidade EJA, quanto aos aspectos teóricos e históricos; a segunda destina-se a explicitar os procedimentos metodológicos; a terceira traz um apanhado do que dizem alguns autores acerca da evasão escolar na EJA, acompanhada de algumas problematizações; na última, alguns parágrafos foram construídos a título de conclusão.

2. Aspectos teóricos e históricos

A educação de adultos no Brasil tem uma trajetória bastante rica e, conseqüentemente polêmica. Embora seja possível identificar algumas experiências desde o período colonial (Paiva, 1973), é nos anos quarenta, do século passado, que ela se tornou objeto de discussão mais ampla na sociedade brasileira. Das campanhas de alfabetização às tentativas de implantação de uma política pública, passando pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, implementado pelo regime militar, chegou-se ao seu reconhecimento como modalidade de ensino, com a redemocratização do país.

A legislação brasileira, notadamente a Constituição Federal de 1988, reforça a educação como um direito fundamental, destacando a responsabilidade do Estado na oferta da educação básica, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Brasil, 1996) em seu Artigo 37, assegura a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da educação básica e recomenda medidas especiais para o acesso e permanência dos trabalhadores na escola. E ainda, a Resolução Nº1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de

Jovens e Adultos, que garantiu o direito à equidade, à diferença e à proporcionalidade quanto aos aspectos da formação básica nesta modalidade.

Leis subsequentes vêm buscando aprimorar a política educacional, como a Emenda Constitucional 53/2006 (Brasil, 2006), que criou um fundo contábil instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração dos trabalhadores da educação. E a Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009), prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos. Universalização que deveria acontecer até o ano de 2016, implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação. Essa legislação pode diminuir o número de alunos que acabam frequentando a Educação de Jovens e Adultos, porém não resolve as questões específicas desta modalidade.

Os instrumentos legais que estabeleceram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) são importantes para garantir aos estudantes recursos essenciais. Essas leis visam assegurar o financiamento público para o ensino médio e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a inclusão social e diversidade educacional.

Entretanto, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mesmo com o arcabouço legal estabelecido, é preocupante observar a redução de 970 mil matrículas na Educação de Jovens e Adultos entre 2009 e 2014, comparada à lenta diminuição da taxa de analfabetismo, que passou de 10,4% em 2006 para 8% em 2015. A análise da distribuição do índice de analfabetismo revela condicionantes socioeconômicos, raciais e territoriais, destacando que o meio rural apresenta um índice significativamente maior (19,8%) em comparação com as áreas urbanas (5,9%). A desigualdade persiste entre as grandes regiões do país, com o Nordeste concentrando quatro vezes mais pessoas analfabetas que o Sul, respectivamente, com índices de 16,2% e 4,1%.

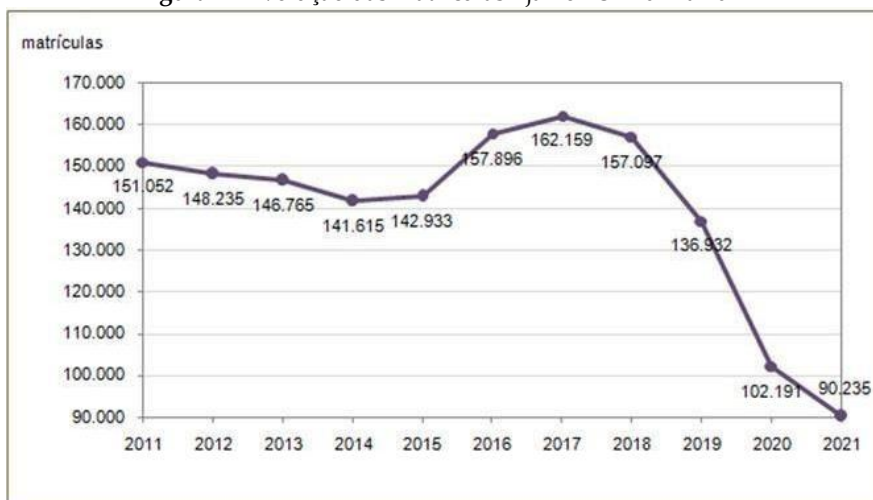
Ao lado dessa desigualdade regional, que em boa medida reflete a desigualdade de oportunidades e consequente apropriação de uma fatia da riqueza nacional, há, também, as desigualdades étnico-raciais que não serão aprofundadas neste trabalho, mas que ficam evidentes pelos índices de analfabetismo fornecidos pelo IBGE, que atingem em torno de 4,9% da população branca, enquanto a preta e a parda apresentam 10,7% e 10,6%, respectivamente. Mesmo ao longo da série histórica, a desvantagem da população negra em relação à branca permanece inalterada, indicando a necessidade de ações afirmativas para promover o acesso, a permanência e o exito de crianças, jovens e adultos negros na escola.

Sobretudo a pobreza se mostra como um fator limitante, sendo que os 25% mais pobres da população têm um índice de analfabetismo mais de 10 vezes superior aos 25% mais ricos. Essas disparidades evidenciam a urgência de políticas públicas efetivas para enfrentar os desafios identificados, como a mobilização da "demanda latente", a melhoria da qualidade educacional e a integração de políticas intersectoriais na promoção da educação ao longo da vida (Graciano; Lugli, 2017).

2.1 A realidade no Rio Grande do Sul

O cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio Grande do Sul a partir de dados do IBGE apresenta um declínio no número de matrículas ao longo da última década. Em 2021, o estado registrou cerca de 90.235 matrículas na EJA, uma redução significativa de aproximadamente 40% em relação a 2011, conforme a Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Evolução das matrículas Eja no RS - 2011 a 2021



Fonte: Adaptado de MEC/INEP (2021).

Em comparação com a média nacional, o Rio Grande do Sul apresenta uma proporção um pouco mais baixa de matrículas no ensino fundamental e um pouco mais alta no ensino médio. Essa diferença pode não representar algum problema maior sobre a questão, sendo possível refletir um desempenho melhor na escolarização no tempo considerado certo. A maioria das instituições que oferecem a EJA no estado está vinculada aos poderes públicos, segundo o IBGE, principalmente estaduais (44%) e municipais (32%).

3. Metodologia

Neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica descritiva qualitativa para identificar, segundo os autores escolhidos, os fatores que são apontados como influentes na manutenção de taxas elevadas de abandono escolar na EJA. Segundo Pradanov e Freitas (2013), as pesquisas qualitativas demonstram a intencionalidade do pesquisador que, neste caso, procura muito mais descrever o caráter de um fenômeno do que o seu grau de

ocorrência. Para esses autores, a intenção do pesquisador, na pesquisa qualitativa, é descrever, compreender e generalizar.

O caráter qualitativo da pesquisa tem como objetivo fazer um exercício de compreensão daquilo que já foi identificado pelos autores e que, apesar de frequentes, não podem ser generalizados para o conjunto das realidades dos jovens e adultos, pois há que se considerar as especificidades que, por não serem recorrentes, não aparecem com mais frequência entre as questões apresentadas. Nesse sentido, não é possível objetivar, por serem teorizações acerca do tema, não um retrato fiel da realidade, pois o que se busca são as razões e os significados do fenômeno (Minayo, 2009).

Esta é uma pesquisa bibliográfica, pois tem como fonte principal os textos publicados que, de alguma forma, estão relacionados à temática da evasão. Além disso, o estudo estabelece um paralelo entre essas percepções teóricas e relatos mencionados anteriormente, encontrados em pesquisas, e mesmo com as constatações feitas por mim, nas atividades teórico-práticas e na passagem pela EJA na condição de estudante.

Ao cruzar fundamentos teóricos com observações práticas, a investigação procura não só compreender os desafios, mas também propor proativamente direções inovadoras para melhorar as experiências e resultados educativos de adultos e jovens alunos no âmbito da Educação de Adultos e Jovens.

Foram critérios para a inclusão das fontes utilizadas nesta pesquisa: a) os livros cujos autores têm produção relevante sobre a caracterização e as problemáticas mais frequentes que envolvem: EJA, parte da legislação pertinente ao tema, dados estatísticos referentes às matrículas, artigos publicados em periódicos nos últimos cinco anos, com títulos referentes à Evasão na EJA. Na escolha dos artigos, foram critérios de exclusão: a repetição de análises acerca da realidade de um mesmo estadobrasileiro; estudos de casos muito específicos, com um universo restrito de participantes e ainda artigos publicados em outras línguas que não a portuguesa.

Portanto, essa investigação combina métodos qualitativos descritivos, bibliográficos, assim como impressões da experiência, para explorar e abordar de forma geral a evasão escolar entre alunos adultos e jovens. A combinação dessas metodologias garante uma análise de fundamentos teóricos, experiências práticas e percepções diagnósticas.

4. Problematização a partir de alguns autores

A EJA, reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica, foi recentemente incluída como parte das políticas públicas de educação. Entretanto, ela impõe desafios de várias ordens aos educadores, pois precisam lidar com a diversidade dos educandos, que apresentam problemas sociais e econômicos, frustrações pela trajetória escolar interrompida, além de histórias de vida marcadas pela exclusão. O tempo reduzido no processo de ensino e aprendizagem, influenciado pelo contexto do mundo do trabalho, também é uma característica peculiar da EJA. Em um estudo realizado na Rede Estadual de Pernambuco, a questão do tempo para o trabalho aparece como a principal razão para a evasão daqueles que, em grande parte, são vítimas da evasão quando adolescentes. Nesse sentido:

Mesmo que a modalidade seja direcionada a estudantes trabalhadores, há necessidade de que a escola repense os mecanismos de lidar com as diversas formas de ocupação e sazonalidade, das situações de trabalho vivenciadas por nossos estudantes: ambulantes (vendedores dos mais diversos itens de utilidade), feirantes, trabalhadores da indústria e também do turismo local (França; Souza, 2021, p. 340).

Além das questões de trabalho, os problemas familiares, a distância para a escola e a gravidez, também apareceram na pesquisa como fatores que influenciam a evasão. Razões muito semelhantes aparecem nos estudos feitos por Cunha (2021).

A escola, ao adotar práticas de letramento na EJA, oferece uma oportunidade para os educandos conquistarem uma posição social

mais digna, aproveitarem os benefícios tecnológicos da modernidade e acessarem uma variedade de bens culturais, uma vez que “Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 77).

O público da EJA necessita ser visto como alunos que tiveram que abandonar os estudos ou foram excluídos do processo de ensino regular. Ao retornarem para concluírem seus estudos, muitas vezes, são discriminados por apresentar características marginalizadas perante os alunos elitizados, evidenciando a distância social que separa os ricos dos pobres. Dentro desse contexto, deixam de estudar por serem “obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do Ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário.” (Meksenas, 1992, p. 98).

O professor que decidir trabalhar com a EJA terá o desafio de refletir sobre as práticas que utilizará e, sobretudo, ter uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar e, portanto, tendo que ampliar suas reflexões a respeito do ensinar, sempre pensando sobre sua prática como um todo. A evasão, para além dos fatores sociais e econômicos já mencionados, também precisa ser pensada sob o aspecto das condições didático-pedagógicas. Porque “a pedagogia escolar sintetiza [...] exclusividade rígida do pensamento pedagógico, onde são impensáveis outros saberes e outras Pedagogias vindas, sobretudo dos setores desescolarizados ou próprias de seres decretados inferiores” (Arroyo, 2014, p. 33).

A educação no Brasil, apesar de ser direito de todos e dever do Estado, é frequentemente negada, na qual as diferenças sociais se expressam na falta de acesso a uma educação adequada à realidade dos educandos, gerando a evasão e produzindo sujeitos às margens de possibilidades de ingresso a um mercado de trabalho mais qualificado. No caso específico dos sujeitos da EJA essa situação é

ainda mais acentuada, pois se repete na fase adulta um fenômeno já vivido na infância ou na adolescência.

A EJA pode ser qualificada pela sociedade como uma necessidade social de primeira instância e para que isso aconteça os alunos precisam ter acesso à oportunidade de ter uma educação de qualidade, não apenas para obter seu certificado, pois somente sua conclusão não lhes garantirá as habilidades e conhecimentos para prosperar na sociedade moderna e complexa. Segundo Balzan (1989, p. 267):

Uma boa aula é tão importante que figura como uma mola propulsora estimulando o gosto pelo estudo: ao apresentar o conteúdo de formas variadas, o professor prende a atenção do aluno, reforçando a ideia que o elemento surpresa mantém o seu interesse. Além disso, a intervenção pedagógica aumenta a amplitude do conteúdo, sendo que o fornecimento de instruções e pistas, induz o aluno à reflexão, exigindo intenso trabalho cognitivo, desenvolvendo assim, as capacidades intelectuais superiores.

Quando os alunos são submetidos a tarefas repetitivas, tendem a realizar cópias de maneira mecânica, resultando em um processo que dificilmente estimula pensamentos e aprendizagens significativas, a saturação do educando em relação à escola atinge um ponto em que ele passa a rejeitar tudo o que lhe é solicitado, perdendo, assim, a sensibilidade para perceber propostas alternativas e mais significativas. Na visão de Vasconcellos (1994, p. 27) “Estabelece-se tal grau de saturação do educando com relação à escola, que ele acaba rejeitando tudo aquilo que é solicitado, perdendo, portanto, a sensibilidade para perceber uma proposta alternativa, significativa”.

Quando não há a compreensão de significados no processo de ensino e aprendizagem, os educandos se deparam com a alternativa da evasão ou da permanência com o único propósito de receber um certificado de conclusão, pensando atender uma necessidade imediata. Entretanto, aquele que deseja educar para a cidadania “[...] não deve se contentar em responder a um primeiro desejo de rosto utilitário de seus ingressantes [...]” (Brandão, 2001, p. 39).

A gestão democrática na educação é um conceito fundamental, mas muitas vezes sua aplicação na prática é insuficiente. No Brasil, o processo de democratização da educação, embora tenha avançado, ainda enfrenta desafios, especialmente na EJA. Esta modalidade de ensino é um exemplo de como a educação precisa se adaptar às necessidades específicas de diferentes grupos de alunos. A evasão na EJA continua sendo um problema persistente, muitas vezes relacionado à falta de conexão entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos.

Para combater a evasão na EJA, é essencial que a escola e o Estado trabalhem juntos. O Estado deve fornecer políticas públicas que visem melhorar a qualidade da educação na EJA, levando em consideração as demandas e as realidades dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino. Além disso, é crucial promover um diálogo constante entre a escola e o mundo do trabalho, monitorando a importância dessa relação para a permanência dos alunos na sala de aula. Neste sentido, Gadotti (2011, p. 39) indica que,

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador.

Para alcançar uma educação de qualidade na EJA, é fundamental valorizar a diversidade de experiências e saberes que os alunos trazem consigo. Cada aluno possui uma história de vida única, que influencia sua leitura de mundo e suas necessidades educacionais. Portanto, os profissionais da educação precisam ser sensíveis a essas diferenças e trabalhar em conjunto com os alunos para proporcionar um ensino significativo. Além disso, é crucial abandonar a ideia de responsabilizar apenas os alunos pelo fracasso escolar, registrando que questões sociais e estruturais também desempenham um papel importante na evasão escolar. Em vez de

buscar problemas, é necessário focar na busca de soluções que promovam uma educação mais inclusiva e igualitária na EJA.

Ocorre que, para além das dificuldades na manutenção da vida material, os educandos da EJA enfrentam problemas de outras ordens, como o emocional. Nesse sentido, Lima (2019) analisa os sentimentos que permeiam a evasão, ao registrar em uma pesquisa de campo, o relato da aluna desenvolve um forte sentimento de incapacidade, ao ouvir sobre o quanto determinado conteúdo era simples e ela não havia entendido.

A desigualdade que permeia a educação brasileira é um desafio complexo que precisa ser enfrentado de maneira vigorosa. A EJA desempenha um papel crucial na redução do analfabetismo e na inclusão de segmentos da população que foram historicamente marginalizados. No entanto, para que ela cumpra plenamente a sua função, é imperativo que as instituições de ensino abordem essa modalidade com o respeito e o compromisso que ela merece. Isso requer não apenas o reconhecimento da sua importância, mas também investimentos na formação de professores, garantindo que eles estejam preparados para aplicar os princípios políticos e pedagógicos específicos dessa modalidade de ensino. Além disso, é essencial propor a inclusão da EJA nos currículos das instituições formadoras. Ao estudar os cursos de formação de professores Machado (1998, p. 126) destaca:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo nem especialização, com um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos [...], com essa falsa premissa não se tem levado em conta para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

É preciso transformar a EJA em um verdadeiro projeto de democratização da educação básica, proporcionando aos jovens e

adultos à margem dos processos de escolarização a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, que os capacite para participar plenamente da sociedade e do mundo do trabalho. Para Sousa *et al.* (2011, p. 27):

É lícito acentuar que as pesquisas e os estudos que analisam a evasão escolar, apontam para duas diferentes abordagens teóricas, a primeira das quais explica a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto, a segunda se pauta nos fatores internos da instituição escolar. Os fatores externos são o trabalho, as desigualdades sociais, a relação familiar e as drogas. Os internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor.

Assim, observamos que os autores endossam a necessidade de uma formação mais específica aos professores que vão atuar na EJA.

5. Palavras finais

A pesquisa possibilitou descrever e refletir sobre a problemática da evasão escolar na EJA, no contexto brasileiro. Ao longo do texto, são exploradas diversas dimensões da questão, bem como causas pressupostas e possíveis estratégias para enfrentá-lo. A pesquisa se baseia em uma revisão da literatura, enfatizando a importância da EJA como um instrumento essencial na redução do analfabetismo e na inclusão de grupos historicamente excluídos.

Foi possível destacar a discriminação enfrentada pelos alunos da EJA devido à sua exclusão anterior do sistema educacional regular. Também, a necessidade de reflexão crítica por parte dos professores que atuam na EJA e a importância de uma qualificação específica nos cursos de licenciatura.

Conforme Saviani (2008), as práticas baseadas na pedagogia da Escola Nova contribuíram para o rebaixamento do nível de educação destinada às camadas populares, quando a centralidade da aprendizagem do sujeito pode significar o abandono e não uma possibilidade do fazer pedagógico crítico e transformador. Isso significa que, considerar os saberes rudimentares trazidos pelos

educandos não pode significar excluí-los do acesso ao conhecimento elaborado.

A educação no Brasil é um direito de todos, mas muitas vezes é negada devido às diferenças sociais. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de acesso a uma educação de qualidade, não apenas para obter um certificado, mas para capacitar os alunos para uma sociedade moderna e complexa. Em outras palavras, a oportunidade de retomar os estudos tem que ser acompanhada de uma aprendizagem que seja para além das questões formais para o acesso a um emprego.

O texto aborda a necessidade de valorizar a diversidade de experiências e saberes dos alunos na EJA. Também enfatiza a importância de não responsabilizar apenas os alunos pelo fracasso escolar, mas sim buscar soluções que promovam uma educação mais inclusiva e igualitária.

A desigualdade na educação brasileira é um desafio complexo que precisa ser enfrentado vigorosamente. Destaca a importância de investir na formação de professores e de transformar a EJA em um projeto de democratização da educação básica.

A pesquisa apresentada é apenas um recorte reflexivo dos tantos estudos já realizados. Por isso, mais do que apresentar novidades ou indicar caminhos, teve como finalidade manter acesa a ideia de que a evasão na EJA é um problema e a continuidade das pesquisas, uma necessidade.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. GARCIA, W. E. (Coord.). In: **Inovação educacional no**

Brasil: problemas e perspectivas. Coleção educação contemporânea: 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 264-285.

BRANDÃO, C. R. **De angicos a ausentes**. Porto Alegre: CORAG, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: altera os artigos 6º, 23, 208, 211 e 214 da Constituição Federal. Revoga o § 4º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 20 nov.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 5 junho de 2000**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/866/resolucao-cne-ceb-n-1>, Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do estado do Rio Grande do Sul: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

CUNHA, M. D. Reflexões acerca da evasão escolar na educação de jovens e adultos no município de Bertiooga –SP.R. **Científica UBM- Barra Mansa (RJ)**, ano XXVI, v. 23, n. 44, 1 .Sem. 2021 p. 60-71.

FRANÇA, S. B. de; SOUZA, D. P. de. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo na Rede Estadual de Pernambuco. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18194/9801>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**.17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRACIANO, M; LUGLI, R. S. G. (org.). **Direitos, diversidades, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

LIMA, A. O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 253-272, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/xgYYvQKqSgrkcWZmVYfbs3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MACHADO, M. M. **A Prática e a Formação de Professores na EJA**: uma análise de dissertação e teses produzidas no período de 1986 a 1998.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo, RS, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul**. Pesquisa sobre indicadores sociais. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, (Coleção Educação Contemporânea). Impresso no Brasil julho. Catálogo on-line. Disponível em: www.autoresassociados.com. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUSA, A. de A., *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

Capítulo 12

Formação continuada de professores: o espaço da reunião pedagógica

Joana Pazim
Luciane Torezan Viegas

1. Introdução

Muito se discute sobre a importância da formação continuada dos professores, especialmente nos dias atuais, com tantos desafios que se apresentam para as escolas e para seus profissionais. Com o intuito de contribuir com os estudos sobre o tema, a presente pesquisa aborda a formação continuada de professores, tratando sobre o espaço da reunião pedagógica, tendo como objetivo reconhecer as estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas de uma escola da rede de ensino de um município da Serra Gaúcha.

Durante o período de realização dos estágios de Gestão Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais, realizados na rede municipal pesquisada, foi possível acompanhar a fala dos professores, perceber a dificuldade em participar das reuniões ou, mesmo, das formações continuadas oferecidas pela rede de ensino, seja pela dificuldade de deslocamento, seja pela ineficácia percebida nesses momentos.

Então, eu ficava me perguntando: qual o motivo dos docentes não reconhecerem os momentos de reunião como momentos formativos? Como um espaço privilegiado de formação, de que forma se poderia tornar esses momentos mais eficazes e de efetivo aproveitamento para os professores? As reuniões pedagógicas não deveriam ser momentos de aprendizagem para os professores?

Em outro momento, ainda no estágio de Gestão escolar, pude participar de reuniões pedagógicas, observando como este espaço é

utilizado, por vezes, para passar informações gerais da escola, recados e como as conversas paralelas sobre o desempenho dos alunos acabam em pauta.

A partir disso, fiquei me perguntando quais estratégias que, em geral, se utilizam nesses momentos e se tais estratégias contribuiriam para o avanço e aprendizagem docente. Será que as reuniões poderiam tornar-se momentos significativos nas escolas? Como poderiam ser conduzidas?

Importante deixar claro que, de forma alguma, se está realizando aqui uma crítica ao trabalho desenvolvido pela equipe gestora da escola ou, mesmo, aos professores que atuam na rede, pois a qualidade do trabalho realizado ficou evidente quando os estive acompanhando durante três semestres, como estagiária. No entanto, como o que acontece na escola parece algo recorrente em outras redes e instituições e, considerando que estarei, como pedagoga, futuramente desempenhando funções de gestão escolar e propondo pautas para as reuniões pedagógicas, o tema me pareceu importante a ponto de investigar um pouco mais na pesquisa relatada neste estudo.

Além disso, algumas leituras realizadas no componente curricular 'Gestão Escolar: teoria e prática' foram elucidadas e potencializadoras dos questionamentos que apresento nesse texto, pois contribuíram para a reflexão acerca do tema da formação continuada docente e das reuniões pedagógicas como estratégias de gestão. Assim, a investigação das estratégias de gestão e de formação continuada tiveram como foco as reuniões pedagógicas que aconteceram durante o horário de trabalho dos professores de uma escola da rede municipal investigada.

Na sequência, apresenta-se uma breve revisão teórica de alguns dos conceitos utilizados para esse estudo, como a formação continuada dos professores, as reuniões pedagógicas das escolas e o papel da coordenação pedagógica nessa dinâmica escolar.

2. Coordenação pedagógica e formação continuada docente: os momentos de reuniões

2.1 Formação continuada de professores

Sabe-se que quem atua na área da educação, deve estar em constante formação. O profissional da educação não finaliza seus estudos ao final dos quatro anos do curso de Licenciatura em qualquer área, mas, sim, deve estar em constante aprendizado e em busca de novos conhecimentos. A formação continuada dos professores é indispensável para a profissionalização do professor. Para que isso seja possível, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 38), afirma que:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Sendo assim, a formação continuada para os profissionais referidos na legislação, atuantes nas redes de ensino, deve acontecer no local de trabalho ou em instituições de educação. O professor precisa ser incentivado a aprender sobre o seu trabalho, no local, para avançar em suas reflexões e propostas educacionais. É com base em estudos atualizados que pode-se compreender melhor novos conteúdos, atualizações sobre como os alunos aprendem baseados na realidade de cada escola e, também, melhores formas de ministrar as aulas. Conforme descrito nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação):

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (Brasil, 2020, p. 6).

A proposta acima descrita, de formação ao longo da vida e no local de trabalho, é claramente descrita como responsabilidade das escolas e das redes de ensino, que podem buscar parcerias nas instituições formadoras para esse fim. Quando se indica que as formações devem estar alinhadas com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores, parece óbvio, mas nem sempre corresponde à realidade do que se tem visto. Para que o planejamento desses momentos de formações seja adequado às necessidades docentes, ou seja, baseado em evidências que indiquem os caminhos de formação e atendam às especificidades, muitos fatores influenciam o resultado. Nem sempre se consegue identificar as necessidades de formação, nem sempre as equipes gestoras estão preparadas para planejar e encaminhar esses momentos, nem sempre os professores estão suficientemente motivados e engajados para essas propostas. Estes são alguns dos desafios a serem superados.

Cunha e Prado (2010) entendem que a formação continuada na escola é aquela que ocorre no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução, a interação das práticas, às necessidades e os interesses dos professores, que participam e são corresponsáveis pela sua formação e desenvolvimento.

Para Warschauer (2017), é importante que se conceba a vida como um espaço de formação implícita, já que aprendemos durante todos os estágios dela. Isso implica dizer que, tradicionalmente, se refere à formação como um período limitado, geralmente associado aos momentos em que se frequenta instituições e cursos, na formação inicial. A proposta da autora, de tornar a vida como espaço de formação, tem intuito de adotar que todas as experiências, dentro

ou fora das instituições formadoras, são momentos de aprendizagem e oportunidades de formação.

Nesse sentido, a formação poderia ser entendida como “dar-se uma forma” durante a vida e, para isso, a flexibilidade e a resistência com que se recebe e como se reage aos movimentos vindos de fora e àqueles vindos de dentro, os quais fazem parte desse movimento vivo de formar-se. As emoções, as reflexões sobre o vivido, a interpretação e os sentidos atribuídos ao que é experimentado, fazem parte da formação continuada docente (Warschauer, 2017).

Com isso, tem-se o intuito de reforçar o quanto a formação continuada depende de fatores diversos e de implicações nem sempre percebidas, pois dependem de cada indivíduo, de seus momentos de vida e, também, do coletivo que compõe o grupo de trabalho de cada escola. Nesse sentido, algumas reflexões acerca da legislação e de estudos teóricos que tratam da formação continuada docente são trazidas na sequência.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 13) destaca que o professor deve estar em constante “autoformação”, ou seja, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. No entanto, para que esta autoformação realmente seja válida, é importante que o professor busque caminhos que sejam coerentes com sua caminhada profissional, proporcionando, assim, novas experiências de vivência e aprimoramento profissional.

Embora isso seja necessário, cabe refletir sobre como é possível considerar, na formação continuada, ou nas reuniões pedagógicas escolares, objeto de estudo dessa pesquisa, que os percursos profissionais individuais e desejos de cada docente que compõem o grupo escolar sejam contemplados?

Devido às constantes mudanças da escola e da sociedade, reforça-se a necessidade de propor a contínua formação dos professores. Para que esta busca pelo conhecimento possa ocorrer de forma mais coletiva, é interessante que as formações sejam ofertadas

em espaços escolares. Assim, as reuniões pedagógicas seriam um espaço privilegiado e único de reflexão, proposição e análise das demandas advindas do contexto de cada escola. O professor, ao autoformar-se, formaria seus colegas, em um movimento dinâmico e singular. Isto é evidenciado na BNC – Formação:

A formação continuada na escola permite o planejamento formativo baseado nas necessidades dos estudantes e de todo o ambiente escolar, e que os professores participem da definição de suas próprias necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, ela permite mais protagonismo e interação entre os professores e entre eles e o formador na escola, por meio de grupos de estudo, compartilhamento de experiências constantes, observação de aula com devolutiva pedagógica, entre outras estratégias (Brasil, 2019, n.p.).

Tal afirmativa remete ao protagonismo docente, aqui entendido no sentido da autoformação propositiva e em interação com os colegas da escola, ao definir demandas e necessidades dos estudantes e do contexto de cada escola. Conceição (2010), destaca que alguns professores aderem às propostas com base no exercício pessoal permanente de aprimoramento e reflexão sobre sua prática, porém, outros docentes são mais refratários. Nesse sentido, os desafios da formação continuada são grandes, mas, também, se registram avanços em muitas áreas, seja na conquista de espaços remunerados de formação nas redes públicas, seja nos progressos em termos de novos conhecimentos pedagógicos.

Ainda referindo o texto da BNC – Formação (Brasil, 2019) acima mencionado, há referência a diferentes estratégias que podem ser utilizadas nos momentos de formação continuada docente, como grupos de estudo, compartilhamento de experiências constantes, observação de aula com devolutiva pedagógica, entre outras estratégias. Entende-se que as reuniões pedagógicas podem ser importantes espaços de compartilhamento de experiências ou de estudos sobre determinadas temáticas, do interesse de cada escola, considerando seus contextos.

Para finalizar, entende-se que o ambiente escolar é um espaço rico para que a formação continuada aconteça, considerando-se o fácil acesso e o ambiente familiarizado. Conhecendo a realidade escolar, torna-se mais fácil encontrar estratégias que possam auxiliar em sua formação e desenvolvimento profissional, com repercussões positivas nas práticas em sala de aula.

2.2 Reunião pedagógica

Inicialmente, o contexto da formação continuada de professores, como afirmado acima, é amplo, complexo e depende de diferentes fatores, tantos quantos a condição humana permite. Lida-se com pessoas, sendo assim, os resultados vão depender das diferentes formas de interação e de cada grupo. Nesse estudo, optou-se por investigar uma das estratégias comumente utilizadas nas escolas para a formação continuada de professores, as reuniões pedagógicas.

Sabe-se que a palavra reunião, no âmbito escolar, consiste em um conjunto de pessoas que se reúnem em determinado local, também são espaços para construção do projeto educacional da escola, bem como um momento para compreender as reais necessidades do ambiente escolar e de seu entorno.

Vogt e Morosini (2012), ao realizarem estudo acerca das produções sobre formação continuada e reuniões pedagógicas, concluem que a formação continuada de professores dentro do próprio espaço escolar está vinculada à reunião pedagógica e ao papel exercido pelo coordenador pedagógico, através de uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas. Desse modo, percebe-se que é possível articular formação e reunião pedagógica como dinamizadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Conceição (2010), as reuniões pedagógicas pautam-se pelo planejamento e acompanhamento da rotina escolar e do aprendizado dos alunos. Ainda, devem ter periodicidade

estabelecida desde o início do ano letivo, pois se trata de um compromisso coletivo. As dinâmicas para a reunião devem envolver o debate, a apresentação de experiências e o manejo e acesso à fala por parte de todos, democratizando a formação.

Segundo Franco (2010), as reuniões na escola propiciam momentos de reflexão, encaminhamentos e tomadas de decisão, podendo aprimorar o processo democrático e garantir a participação de toda comunidade. O desafio é o de estabelecer uma dinâmica cooperativa e participativa no cotidiano para a melhoria dos fins da escola, que seria a oferta de educação com qualidade para as crianças e jovens em processo de escolarização.

Além disso, a elaboração de um projeto pedagógico que represente os objetivos e metas da escola, fornece importante documento-referência para pautar todo e qualquer encaminhamento escolar. Bruno (2010) reforça que a ideia de uma escola mais eficiente, capaz de ensinar a todos, deve ser construída com os esforços de toda comunidade escolar, de forma autônoma e participativa. Os momentos de reunião dessa comunidade representam um potente espaço de diálogo e tomada de decisões.

Desta forma, para que a escola possa caminhar em conformidade com a comunidade escolar, pode-se encontrar diferentes tipos de reuniões dentro do ambiente escolar. Franco (2010) destaca que podem ser reuniões de planejamento, conselhos de escola, conselhos de classe e reuniões pedagógicas, as quais buscam resultados diferentes. Além disso, envolver pais, alunos, professores e técnicos, gestores escolares na busca por respostas para os questionamentos diários e pontuais de cada escola tem maior chance de sucesso.

No entanto, percebe-se que, muitas vezes, estas reuniões não são bem aproveitadas, tornando-se algo mecânico no ambiente escolar ou, até mesmo, apenas um momento para cumprimento de calendário acadêmico da escola (Franco, 2010). Apesar de terem se tornado algo automático, as reuniões ocupam um lugar fundamental e de grande importância no ambiente escolar, pois são nestes momentos que se

pode ver e aprovar, ou não, as propostas e métodos oferecidos pela escola, dentre tantas outras pautas possíveis.

Sabendo que o termo pedagógico envolve o estudo dos processos educacionais, pode-se inferir que a reunião pedagógica consiste em um espaço para estudo e formação sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Para Santos (*apud* Zimmer, 2017, p. 22), a reunião pedagógica é “um espaço privilegiado para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções sobre os problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino”. Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas deveriam ser espaços privilegiados para discutir, refletir e planejar coletivamente, considerando as necessidades de ensino e os resultados da aprendizagem.

Desse modo, é no espaço da reunião pedagógica que ocorre a interação entre os profissionais que atuam dentro do ambiente escolar, bem como a troca de informações e conhecimentos. É neste espaço que se pode “potencializar o trabalho entre a equipe de professores tendo em vista o aprimoramento do trabalho pedagógico e o sucesso escolar do aluno” (Franco, 2010, p. 69). No entanto, muitas vezes, as reuniões pedagógicas são utilizadas para informações, organização de eventos e assuntos diversos, não priorizando a formação do educador, que atua dentro de sala de aula e é o responsável pela formação de novos cidadãos.

Estudos como os de Liberali (2007), ao analisarem dados de uma investigação sobre reuniões pedagógicas, evidenciaram que as mesmas não se constituíam como espaços de formação crítico-reflexiva colaborativa, predominando opiniões baseadas no senso comum, distantes das necessidades dos professores. Também sugere que o coordenador não fez uso de questionamentos capazes de auxiliar o grupo na formação de novos significados estabelecidos pelo processo de reflexão.

Para que isso seja possível, é importante que coordenação pedagógica e equipe diretiva analisem as demandas vindas dos

professores e, assim, potencializem o espaço da reunião pedagógica, através de troca de experiência ou momentos de estudo, através de leituras individuais ou compartilhadas, trazendo assuntos e informações mais recentes.

Para fins deste estudo, considera-se importante destacar que se entende que as reuniões pedagógicas, que são organizadas no horário de trabalho dos professores, com pautas organizadas pela equipe gestora ou pela coordenação pedagógica, podem ser instrumentos de mudança e reflexão dentro da escola sobre o ensino e a aprendizagem. Apesar dos inúmeros desafios, sempre será possível encontrar alternativas no contexto escolar, desde que a comunidade se envolva e participe de forma ativa de sua formação.

A seguir, será tratado sobre o papel da coordenação pedagógica na proposição de reuniões pedagógicas.

2.3 O papel da coordenação pedagógica nas reuniões

Compreender a importância da equipe gestora na escola e da atuação do coordenador pedagógico evidencia que o ato educativo e o trabalho pedagógico têm natureza coletiva, mesmo quando planejados ou executados individualmente. Cada vez mais, trabalhar em convivência e socialização, construindo um sentimento de pertencimento, fazem parte das atividades dos gestores que atuam na escola. Considera-se esse um desafio, pois por vezes predomina a cultura individualista ao invés da coletiva (Moreira; Lima, 2019).

Entende-se que gestão escolar é a administração de procedimentos, recursos, informações de uma escola, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. A gestão da escola seria responsável pela formação, articulação e transformação, sendo mediadora do currículo escolar (Silva, 2019).

Estudos como os de Silva (2019) e Moreira e Lima (2019), destacam a importância da atuação do coordenador pedagógico para a promoção do trabalho coletivo na escola e as diferentes maneiras

que esse profissional pode contribuir com a prática docente e a organização pedagógica nas escolas. O coordenador pedagógico é o profissional que organiza o fazer coletivo, dentre outras atribuições, pois muitas são as funções desse profissional na escola.

Conceição (2010) apresenta algumas atribuições deste cargo dentro do ambiente escolar, com os alunos ele é o responsável por auxiliar, mediar e fornecer subsídios para que o professor possa atuar, minimizando dificuldades dentro da sala de aula. Cabe ao coordenador a função de transmitir informações para a comunidade escolar. Em relação à atividade com os professores, o coordenador pedagógico é responsável por estimular as propostas do grupo, enfatizando as necessidades de aprendizagem decorrentes destas propostas.

Percebe-se que muitas são as funções de um coordenador pedagógico, mas a tarefa principal é de articulação de um grupo específico e a mediação de estratégias coletivas, destinadas ao êxito de objetivos predeterminados. Assim, caberia ao coordenador a função de planejar, executar e acompanhar a equipe de professores para que os objetivos sejam alcançados da forma desejada pela instituição, bem como a capacitação da equipe e a adequação das atividades de acordo com os padrões estabelecidos pelas redes (Conceição, 2010).

Para que o sucesso da reunião seja alcançado, é preciso que todos os participantes realmente participem e se engajem. Para que isso aconteça, cabe ao coordenador criar vínculos com os profissionais que atuam dentro do ambiente escolar. Desta forma, quando a coordenação tem uma boa relação com a equipe, a participação nas reuniões se torna mais frequente e ativa.

Nesse sentido, Santos (2007) afirma que, na coordenação da reunião, o coordenador deverá fazer intervenções constantes, visando estabelecer vínculos. É preciso garantir que todos falem, é preciso intervir nas falas em defesa do professor que possa estar sendo “atacado” pelo colega, é preciso favorecer a construção do grupo.

Portanto, apesar das multitarefas do coordenador pedagógico, cabe a ele a função de organizar e mediar as reuniões pedagógicas, bem como dar suporte para a equipe de professores, auxiliando na tarefa diária de educar, sanando dúvidas e apontando caminhos a serem seguidos no meio institucional. Em seguida, serão apresentados os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa ora apresentada.

3. Procedimentos metodológicos

Para fins desse estudo e para alcançar o objetivo proposto de reconhecer as estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas de uma escola da rede de ensino de um município da Serra Gaúcha, optou-se por realizar uma pesquisa documental, de cunho qualitativo.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) afirmam que a pesquisa qualitativa se configura num formato em que os conceitos levantados devem ser contemplados sob uma ótica advinda da prática social. Como a investigação realizada surgiu dos questionamentos decorrentes dos estágios realizados na rede municipal, entende-se que a busca por respostas será bem específica, pois as questões são particulares e serão descritas durante a análise. Assim, pesquisa qualitativa envolve analisar, observar, descrever e realizar interpretações, a fim de compreender o significado.

Destaca-se que, para esse estudo, com abordagem qualitativa, a descrição e a interpretação fazem parte da análise social proposta e evidenciam-se no texto. Como se trata de analisar as reuniões pedagógicas como locais da prática social, a opção pelos registros documentais foi o caminho adotado como forma de mostrar, através dos registros escolares, evidências das estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica.

Para Oliveira (2007, *apud* Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 6), a pesquisa documental caracteriza-se pela “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico,

como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes e gravações, entre outras matérias de divulgação”. Dessa forma, a fonte primária de coleta de dados foi os registros das reuniões pedagógicas, parte do acervo escolar e pedagógico. Ou seja, a pesquisa documental é uma pesquisa na qual serve-se de fontes primárias, isto significa que são informações que ainda não foram utilizadas de forma científica ou crítica e podem ser utilizadas para complementar uma revisão bibliográfica.

Nesse sentido, as fontes da pesquisa documental supõem materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico e, mesmo as que passaram, mas que aceitam novas abordagens, novos olhares, novos manuseios, que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2012).

Desta forma, serão descritas as etapas que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa. Inicialmente, após a definição do tema, foi realizada a revisão bibliográfica, trazendo autores e conceitos pertinentes ao assunto escolhido, a coordenação pedagógica, formação continuada de professores e reuniões pedagógicas.

Após definir que seria realizada a pesquisa documental, como se pensou em investigar as estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas de uma escola da rede municipal de ensino, a documentação para coleta de dados seriam as atas de reuniões da escola. Definiu-se que seriam as atas da última gestão escolar, para fins de continuidade, portanto, documentos do período letivo de fevereiro de 2022 a outubro de 2023.

Foi realizado um contato formal com a direção da escola para solicitar acesso aos registros em ata. A direção, após o contato realizado, solicitou autorização da Secretaria Municipal de Educação, que entendeu como pertinente a disponibilização da documentação escolar solicitada, ou seja, os registros em ata das reuniões pedagógicas do período indicado.

Foi marcado, então, com a escola, os dias nos quais seriam realizadas as coletas *in loco*, pois os documentos não poderiam sair das dependências da escola, sendo que as visitas foram realizadas

durante o mês de outubro. Para poder coletar os dados necessários para análise, foram necessárias duas visitas à escola da rede municipal, nas quais foi disponibilizado, pela diretora da escola, o livro de registro das atas, para leitura e anotações referentes a estes documentos.

Desta maneira, foram analisadas as atas das reuniões pedagógicas realizadas na última gestão, que correspondem às atas Nº 1/2022, de 09 de fevereiro de 2022, até a Nº 13/2023, de 24 de outubro de 2023, totalizando vinte e seis atas. Inicialmente, foi feita a leitura para conhecimento sobre as atas disponíveis. Na sequência, foi realizada mais uma leitura, elaborando um quadro-síntese, contendo: número da ata, data, frequência na qual elas ocorrem, horário da reunião, participantes, quem conduziu o encontro, assuntos abordados, métodos utilizados e se é plausível identificar uma formação para os professores.

Logo, a análise realizada contemplou duas categorias, apresentadas no próximo item: descrição dos registros das reuniões pedagógicas e estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas.

4. Os achados da pesquisa

4.1 Registros das reuniões pedagógicas

Primeiramente, uma das informações que se destaca é a periodicidade com que os encontros são realizados, pois representam um compromisso coletivo. As reuniões pedagógicas da escola investigada têm periodicidade mensal, realizadas no turno da noite, das 18 às 22 horas, totalizando uma carga horária de 4 (quatro) horas por encontro. Destes vinte e seis encontros, apenas dois deles foram realizados virtualmente, através do programa Google Meet, os demais foram realizados nas dependências da escola, tendo, em sua maioria, como participantes, a direção escolar, coordenação pedagógica e professores das diferentes áreas.

Nesse sentido, Conceição (2010) destaca que as reuniões devem ter periodicidade estabelecida desde o início do ano letivo, pois se trata de um compromisso coletivo. O que se observa nessa escola é que os encontros mensais são efetivamente realizados e representam um compromisso, tanto da equipe diretiva, quanto do coletivo de professores.

Foram encontrados registros de conselhos de classe, reunião para escolha de material didático, bem como entrega de boletins, que são considerados pela escola como espaços de reuniões pedagógicas, desta forma, o último conta com a participação de pais ou responsáveis dos alunos (Atas N.06/2022 e 10/2022, Atas N.05/2023 e 11/2023). O conceito de reunião pedagógica e de participação aparece explicitamente nesse dado, pois como se trata de pautar o ensino e a aprendizagem, as reuniões de conselhos de classe e devolutivas de avaliações trimestrais para as famílias representam um importante momento de socialização, vínculo e compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos. Conforme sinalizado, para Franco (2010), envolver pais, alunos, professores, técnicos e gestores escolares na busca por respostas para os questionamentos diários e pontuais de cada escola, tem maior chance de sucesso.

Nesse sentido, a escolha de materiais didáticos também é um momento importante, considerando que, nas escolas públicas, os materiais adotados servirão como recursos para utilização em sala de aula. A coordenação pedagógica tem um importante papel ao dar suporte aos professores e refletir com eles sobre o material a ser utilizado com os estudantes. Silva (2019) afirma que a qualidade do ensino seria um dos objetivos do coordenador pedagógico ao lidar com os professores e esse parece ser um importante momento de reflexão e tomada de decisão.

Destaca-se que apenas em quatro destas reuniões houve a participação de pessoa externa à escola, tratando de uma proposta de trabalho para a escola, além de atividade lúdica com o grupo, para que fosse possível um melhor rendimento e convivência entre os profissionais que atuam na escola (Ata N. 07/2022, Atas N.01, 03

e 12/2023). Neste contexto, organizar palestras, oficinas, atividades que sensibilizem e auxiliem o trabalho em grupo são fundamentais para que o coordenador tenha sucesso em sua prática e mantenha o vínculo com os professores (Moreira; Lima, 2019).

Nos documentos analisados, percebe-se a assiduidade da equipe docente, comprovada através das assinaturas encontradas ao final de cada registro, bem como o registro de eventuais ausências, com suas respectivas justificativas. Percebe-se que as presenças nos momentos de reunião pedagógica são registradas e valorizadas pelos docentes e pela equipe gestora, pois além de momentos de trabalho, configuram a formação continuada dos professores.

Outro ponto a ser analisado é que os encontros pedagógicos, em sua maioria, foram organizados pela coordenadora pedagógica que, após as falas da diretora da escola, que dá as boas-vindas aos participantes, conduz a reunião com os assuntos a serem abordados no encontro (como exemplos, as Atas N. 03, 04, 07 e 09/2022 e as Atas N.01, 05, 10 e 13/2023). Nesse sentido, Conceição (2010) e Franco (2010) reforçam o importante papel do coordenador pedagógico como quem planeja, articula, coloca em prática e encaminha as pautas previstas, conduzindo as reuniões pedagógicas de forma participativa e democrática.

Encontram-se em algumas atas (Ata N.03/2022, Atas N.02 e 07/2023), assuntos gerais tratados nesses encontros, destaca-se a constante fala sobre a necessária pontualidade dos profissionais, uso de eletrônicos em sala de aula, organização de festas e feiras feitas pela escola. Franco (2010) enfatiza essa questão, ao apontar que muitas vezes as pautas giram em torno de informações, organização de eventos e assuntos diversos, por vezes recorrentes, que não versam sobre a formação continuada dos professores ou sobre as questões de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Considera-se que os aspectos administrativos apontados sejam importantes, mas pergunta-se se não existiriam outras formas de encaminhar com o coletivo docente orientações que sejam relacionadas aos direitos e deveres dos professores, bem como a organização de eventos e

festividades, que são necessárias, mas acabam tomando muito tempo das reuniões pedagógicas.

Considera-se importante destacar que a rede municipal estudada, através da Secretaria de Educação, organiza formações para os professores de diferentes escolas de forma conjunta, além de manter alguns projetos que também são oriundos da gestão da rede. Essa forma de organização de propostas de formação, de certa forma, centraliza as demandas gerais de formações específicas, o que pode funcionar bem em uma rede relativamente pequena. Trata-se apenas de uma informação, pois o presente estudo não abordou as formações ofertadas pela rede.

De forma geral, esses foram os pontos destacados nos documentos analisados no que tange às reuniões pedagógicas analisadas.

4.2 Estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas

Ao olhar para os documentos analisados, os registros em ata permitem identificar informações variadas, pois dependem de quem as registrou, das pessoas envolvidas, dos objetivos de cada ocasião. Nesse momento, pretende-se reconhecer as estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas da escola investigada.

Como estratégias utilizadas nas reuniões, considera-se as propostas feitas pela coordenação pedagógica para cada momento, que podem ser as mais diversas, dependendo dos objetivos e, também, do que o grupo decide.

Com base nos documentos analisados, pode-se perceber que os momentos de reunião, muitas vezes, são utilizados para passar informações sobre a escola, projetos, feiras e eventos a serem executados pelos professores com os alunos. Dessa forma, trata-se de uma exposição, geralmente da direção da escola, com o intuito de informar e garantir que as informações sejam passadas. Esses momentos expositivos podem representar o início da reunião ou boa parte dela, dependendo do assunto a ser tratado. Das vinte e seis

atas analisadas, apenas cinco (Atas N. 03, 05 e 10/2022 e Atas N.05 e 06/2023) não tiveram a fala inicial com os informes da direção da escola.

Outra estratégia utilizada pela coordenação foi o relato de experiências de ensino, observado nos registros das Atas N.03/2023 e N.07/2023, quando alguns professores relataram seus trabalhos. Em ambos os momentos, duas professoras distintas expuseram ao grupo suas formas de organização, métodos de avaliação e como utilizar de maneira produtiva as tecnologias dentro da sala de aula. A reunião pedagógica é um espaço para formação de professores e realizada dentro do contexto escolar é capaz de ser mais reflexiva e produtiva, a partir da qual podem ser compartilhadas as experiências profissionais, contribuindo para a formação de cada um. Considera-se essa uma importante estratégia, pois além de valorizar o trabalho que vem sendo realizado por professores na escola, remete à reflexão e possibilita a compreensão de novas formas de ensinar e avaliar os alunos (Franco, 2010).

Dando continuidade, outra estratégia utilizada pela coordenação pedagógica que se pode verificar nos documentos analisados, nas Atas N.03/2022 e N.07/2022, foi a presença de pessoas da comunidade externa, que trouxeram a apresentação de um projeto intitulado “Consciência Financeira”. No presente ano, também foi possível encontrar participação de outras pessoas externas, que abordaram assuntos relevantes para os professores. Encontrou-se, na Ata N.03/2023, a presença de um profissional que trata do “Projeto Piloto da Composteira”, explicando de que forma seria realizado. Já na Ata N.12/2023, os professores que atuam na escola analisada contaram com a presença de profissional da área da educação, que trouxe até eles uma fala sobre “Aprendizagem e importância do professor”. As reflexões que os relatos dos projetos possibilitaram contribuíram com a formação dos professores, ao pautarem temas que seriam tratados em aula.

Uma demanda que o coordenador assume é a de apresentar aos professores, nas reuniões, as formações organizadas pela rede

municipal para que esses possam participar de forma organizada. Como já dito, a rede estudada centraliza as formações continuadas de professores na secretaria de educação, o que faz pensar sobre o sentido e o melhor aproveitamento das horas de reuniões pedagógicas nas escolas. Quem sabe não seria uma oportunidade para garantir uma formação voltada para as estratégias de ensino e para pensar em alternativas conjuntas para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola?

Efetivamente, não foram encontradas nas atas analisadas outras estratégias além da exposição oral ou apresentações, relato de experiências ou palestras.

5. Considerações finais

Diante do exposto, considerando a necessidade de trabalhar nas escolas com a formação continuada dos professores, a proposta de reconhecer as estratégias utilizadas nas reuniões pedagógicas da escola investigada trouxe inúmeros questionamentos.

O primeiro ponto a ser destacado nessa finalização é o quanto os registros em atas podem ser pouco informativos e duvidosos. Como documentos para análise, permitem muitas e variadas interpretações, a depender de quem registra, seu domínio da Língua Portuguesa, riqueza ou não de detalhes, da seleção do que e como vai ser registrado. As evidências encontradas nas atas serviram para análise, mas não esgotam, nem mesmo representam a totalidade do que foi vivido em cada momento pelo coletivo da escola, nas reuniões pedagógicas.

Além disso, durante a fase de revisão bibliográfica, pode-se perceber o quanto o tema carece de pesquisas e o quanto falta conhecimento científico sobre essa importante temática. Considerando que a reunião é uma das formas de organização frequentemente utilizadas pela escola, seja para lidar com o coletivo docente, seja para fins que envolvam a equipe técnica, os familiares

dos alunos e profissionais externos, poderia ser encontrado um contingente maior de material sobre o tema.

Destaca-se que a abertura da escola para a realização da pesquisa e análise documental foi um ponto facilitador significativo, uma vez que o vínculo e as práticas desenvolvidas durante o estágio possibilitaram que se constituísse uma relação de confiança.

Um ponto a ser considerado na rede municipal estudada é o fato de centralizarem as formações na secretaria de educação, organizando os professores de todas as escolas para reuniões periódicas, com pautas específicas. Nesse sentido, a coordenação da escola fica com a responsabilidade de informar e sensibilizar os professores para participarem dessas formações, mediando a comunicação com a secretaria de educação. Logo, percebe-se que há um certo “esvaziamento” de propostas efetivas de formação continuada de professores na escola. Boa parte do tempo das reuniões se destina a informes, pouco se aproveita para temas de relevância, que possam concorrer com as pautas organizadas pela rede.

Considerando-se a realidade da rede estudada, uma das possibilidades seria aproveitar os momentos de reuniões na escola para pensar em estratégias conjuntas para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola. Quem sabe essa seja uma forma de trabalhar a formação voltada para o ensino e para a necessidade da escola e da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, foram encontradas, basicamente, três estratégias principais utilizadas nas reuniões pedagógicas da escola investigada, que são a exposição oral ou apresentações, o relato de experiências ou as palestras. Dessas, o relato de experiências de professores da escola para seus colegas pode representar um importante momento de reflexão, aprendizagem e debate sobre o ensino e a aprendizagem, tornando a reunião um momento pedagógico, de reflexão sobre questões educativas.

É relevante ressaltar que o presente estudo foi um momento de reflexão sobre o tema pesquisado, mas não representa, de forma alguma, a totalidade do trabalho desenvolvido na escola, nem

mesmo aponta para os significados atribuídos pelos profissionais para as suas vivências na escola.

E por fim, entendemos que o tema precisa de muita investigação, novos estudos poderão contribuir com a compreensão desse assunto, que articula formação continuada de professores, coordenação e reuniões pedagógicas.

Referências

BIBLIOTECA PROF. LYDIO BANDEIRA DE MELLO. **O que é pesquisa documental?** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://biblio.direito.ufmg.br/?p=5114> . Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. **Guia para Gestores Escolares - BNCC.** Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_e_scolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno). **Resolução Cne/Cp Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** 1. ed. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada.* São Paulo: Loyola, 2010.

CONCEIÇÃO, L. F.. **Coordenação pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação de estudantes.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, R.; PRADO, G. Formação centrada nas escolas, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 28, p. 103-113, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE CARAVAGGIO. **Atas das Reuniões Pedagógicas de 09 de fevereiro de 2022 a 24 de outubro de 2023.** Farroupilha. Livro 01.

FRANCO, F. C. **As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** 2012. Disponível em: http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGI L.doc. Acesso em: 20 out. 2023.

LIBERALI, F. C. **Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MOREIRA, V. L.C.; LIMA, J. P. M. de. **A atuação do coordenador pedagógico para a promoção do trabalho coletivo da escola.** IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz, Maranhão: UFMA, 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 25 abr. 2023.

RODRIGUES, T. D. de F. F.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, J. A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista PRISMA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

SALGE, E. H. C. N.; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, L. S. Saberes para a Construção da Pesquisa Documental. **Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021.

SANTOS, A. G. dos. **O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas**: possibilidades e caminhos. 2007. 7 f. Curso de Pedagogia, Faculdade Senac, Pernambuco, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 05 out. 2023.

SILVA, E. F. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1-10, 2019.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 24-37, 2012.

VOGT, G. Z. **Reunião pedagógica**: a formação continuada no espaço escolar. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Mestrado em Educação, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZIMMER, A. S. **Reuniões pedagógicas como possibilidades de formação continuada ao professor.** 2017. 63 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Escolar, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, Feliz, 2017.

Capítulo 13

Gestão e processos inclusivos na escola¹

Ana Paula Vargas de Jesus Buyanoff Nunez

Luciane Torezan Viegas

1. Introdução

Dentre os inúmeros desafios da escola na atualidade, a Gestão e os Processos Inclusivos na escola também assumem um papel importante no processo da inclusão escolar e precisa estar em constante desenvolvimento de estratégias para lidar com a temática, oportunizando aos estudantes o acesso à educação e a permanência na escola, com êxito, à educação. Entende-se que, para chegar ao pretendido sucesso, ou seja, oportunizar aprendizagem aos estudantes, especialmente aos que tenham alguma deficiência, altas habilidades ou autismo, os desafios são ainda maiores, mais complexos e envolvem as pessoas que compõe esse universo, no caso desse estudo, os profissionais que atuam na escola, sejam docentes ou gestores.

A escolha por estudar a temática deve-se às reflexões realizadas durante o estágio em Gestão Escolar, que suscitaram muitas dúvidas e questionamentos. O referido estágio aconteceu em uma escola da rede privada do município de Farroupilha e teve como mote as estratégias desenvolvidas para realizar a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. A prática oportunizou muitas reflexões, que levaram a pensar quais ações a gestão escolar desenvolve para que os alunos estejam inseridos socialmente na

¹ Outra versão deste capítulo foi publicada em forma de artigo científico na Revista Tear em 2024. NUNEZ, A. P. J. B. ; VIEGAS, L. T. . Gestão e processos inclusivos na escola. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 13, p. 1-17, 2024.

escola e aprendendo. Dessa forma, o estudo que apresento traz esses e outros questionamentos e mostra um pouco das reflexões realizadas no curso de Pedagogia sobre o tema da gestão escolar e dos processos inclusivos. Importante destacar que no estudo se utiliza a expressão processos inclusivos, pois tem implícita a ideia de continuidade, algo que não está acabado e requer muitos estudos e propostas que possibilitem o avanço da temática.

Para fins desse estudo, entende-se como inclusão escolar o processo relacionado com o acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades. Considera-se necessário destacar que, para esse estudo, utilizaremos o conceito da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 9), para caracterizar o público-alvo dessa investigação:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Dessa forma, neste estudo utilizaremos o termo crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação ao nos referirmos ao público-alvo da educação especial, uma vez que nas escolas regulares, é a esse grupo que se destinam as estratégias voltadas para os processos inclusivos.

Nesse contexto, um dos documentos que enfatiza a importância da inclusão escolar é a Declaração de Salamanca (1994). Nele, consta que, independentemente das suas habilidades ou deficiências, todas as crianças têm o direito de aprender e se desenvolver em ambientes

que promovam a diversidade e iguais oportunidades de aprendizagem. O grande desafio parece ser o de oportunizar a aprendizagem aos estudantes com características e necessidades educacionais diferenciadas. Aqui, o papel da escola e do gestor se faz fundamental, pois cabe a esses professores pensar nas necessidades em larga escala e tomar decisões acerca do uso dos recursos públicos para garantir que os processos inclusivos aconteçam.

Nessa perspectiva, a escola possui uma grande responsabilidade quando se trata de inclusão escolar e deve propor ações para concretizá-la, além de oferecer suporte aos professores, pais e aos alunos que estão na situação de inclusão. Conforme já constava na Declaração de Salamanca: “Uma administração escolar bem-sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9).

O trabalho coletivo da escola parece ser um dos princípios que possibilitam o planejamento de estratégias focadas no contexto local, cabendo ao gestor desencadear esse processo, ao passo que engaja o grupo a agir de forma ativa e inclusiva para colocar em prática as ações. Nesse sentido, o gestor escolar é essencial dentro da escola, pois tem a responsabilidade de promover o processo educativo para que seja conduzido da melhor forma possível, atuando como liderança, que promove o desenvolvimento de todos os membros de sua equipe e sendo responsável por organizar o bom funcionamento da instituição de ensino.

Desse modo, apresenta-se a questão de pesquisa do presente trabalho: Quais as principais estratégias desenvolvidas pela gestão escolar para que os processos inclusivos aconteçam na escola? Assim, esse estudo tem por objetivo identificar estratégias da gestão escolar para promoção dos processos inclusivos na escola. A seguir, trataremos alguns conceitos importantes para compreensão da temática.

2. Escolarização de crianças da educação especial: processos inclusivos e gestão escolar

Considerando os diferentes momentos históricos e as formas de entendimento dos diferentes povos e culturas sobre as pessoas com deficiência, conclui-se que houve momentos em que esse grupo foi excluído de forma brutal, privando-os da vida, enquanto em outros períodos em que a exclusão acontecia com o distanciamento social ou privação de espaços sociais, como a escola. Na sequência trataremos alguns aspectos para reflexão sobre o tema, que não se esgotam neste estudo.

Alguns autores trazem que, na Antiguidade, povos indígenas e, também, os gregos expulsavam as pessoas com deficiência ou as sacrificavam, pois não havia espaço em suas sociedades para a diferença, seja por uma questão de aumentar as chances de sobrevivência dos grupos, seja por padrões estéticos. Como exemplo, podemos citar os espartanos, que tinham por hábito que cada família deveria apresentar seus nascidos para os líderes da sociedade e, se os mesmos possuísem alguma deformidade, deveriam ser entregues para o sacrifício (Silva, 1986; Silva, 2015). Por muito tempo, essas práticas não foram questionadas e mantiveram as pessoas com deficiência fora do convívio coletivo.

Durante a Idade Média, a deficiência era frequentemente interpretada por meio de uma perspectiva religiosa cristã, sendo vista como resultado de influência demoníaca ou de um castigo divino. No entanto, devido à evolução dos conceitos da época, as pessoas com deficiência não enfrentavam mais a ameaça do extermínio, mas eram, frequentemente, isoladas em igreja e asilos, sendo marginalizadas pela sociedade (Silva, 2015). Entre a Idade Média até a metade do século XX, prevaleceu o hábito da segregação baseado em um modelo de institucionalização, no qual as pessoas com deficiência eram com frequência apartadas em instituições ou, mais tarde, em escolas especiais, que tinham como propósito o cuidado, a proteção e o tratamento médico (Paraná, 2006). Destaca-

se, até esse momento, que o isolamento social, o convívio entre pares e a institucionalização representaram um avanço em termos de tratamento a essas pessoas, considerando a exposição ou o extermínio de períodos anteriores.

Com as Grandes Guerras Mundiais, no início do século XX, o contingente de pessoas com deficiência se ampliou de forma significativa, especialmente na Europa e, nas décadas posteriores, movimentos surgiram com o intuito de integrar essas pessoas à sociedade através do trabalho e da educação. Desse período em diante, as propostas educacionais passaram a focar nas pessoas com deficiência e excluídas do convívio social produtivo.

Surgiram as escolas e as classes especiais com o intuito e a justificativa de ofertar educação a esse público-alvo, em ambiente próprio e com profissionais habilitados para esse fim. Especialmente nos anos de 1960 e 1970, o movimento para que as pessoas com deficiência fossem integradas se fortaleceu e visava implantar serviços que reabilitaram essas pessoas para serem inseridas na sociedade, especialmente no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, no Brasil, as primeiras iniciativas em relação às pessoas com deficiência foram no período do Império, com a criação de institutos e escolas especiais para atender quem necessitasse. Escolas e classes especiais expandiram-se no século XX e movimentos sociais se fortaleceram no intuito de garantir o acesso à educação para as pessoas com deficiência, ainda em ambiente segregado e, na maioria das vezes, mantido pela iniciativa privada (Pereira, 2017).

Percebe-se que a história do atendimento às crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e autismo foi marcado por diferentes concepções e práticas, que refletiam o contexto de cada época. Alguns registros mais antigos revelam que essas pessoas eram excluídas ou isoladas do convívio social e foi somente a partir da década de 1960, que se começou a usar o termo integração, significando que as pessoas com deficiência deveriam participar de atos da vida social, tendo acesso à escolarização (Aranha, 2005). O

surgimento do conceito de inclusão aconteceu a partir do final da década de 1980.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III (Brasil, 1988) reforça que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Ao invés do Estado responsabilizar-se pela educação das pessoas com deficiência, indica-se atendimento educacional, mas ainda mantendo a iniciativa privada como responsável em muitos casos, uma vez que o termo “preferencialmente” evidencia essa possibilidade.

De forma concreta, as propostas de educação inclusiva aprofundam como pauta a partir dos anos 2000 em nosso país, uma vez que as legislações que tratam dessa temática são exaradas pelos Conselhos de Educação desse período em diante (Brasil, 2001; Brasil, 2008). Com a Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), novas reflexões e desafios se estabelecem e as redes públicas passam a lidar com a implantação do atendimento educacional especializado nas escolas regulares e com a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas classes regulares. Gradativamente, extinguem-se as escolas e classes especiais e esses alunos passam a integrar as escolas regulares e a fazer parte do processo de escolarização ali proposto. Mas a matrícula destes mesmos alunos nas escolas comuns não é garantia de que a inclusão e os processos que a envolvem realmente aconteçam.

Para Maciel (2019), a escola regular que promove a inclusão escolar favorece o desenvolvimento de todas as crianças, pois elas aprendem a conviver com as diferenças, a respeitar o outro, a cooperar e a fortalecer habilidades socioemocionais. A escola que é inclusiva acolhe a todos, incluindo as crianças que têm alguma deficiência. Dessa forma, entende-se que a inclusão depende das pessoas e da sua interação, especialmente de conceitos como aceitação, empatia e trabalho coletivo. O envolvimento do grupo, o trabalho coletivo e a superação dos desafios, dependem de gestores capazes de pensar nos processos inclusivos de forma

contextualizada, dinâmica e comprometida com a aprendizagem de todos os envolvidos na escolarização de crianças com deficiência. A seguir entenderemos um pouco mais sobre os amplos e complexos processos que envolvem a inclusão na escola.

2.1 Processos inclusivos na escola

Esse estudo se propôs a pesquisar os processos inclusivos que ocorrem no ambiente escolar. Por processos entende-se a ação de avançar, ir para frente e representa um conjunto de ações sequenciais e particulares com objetivos comuns. Inclusivos, como o próprio termo remete, significa ser capaz de incluir, de inserir, de não deixar de lado, de fazer parte. Ou seja, iremos investigar as ações propostas para ir em frente no sentido de inserir as crianças com deficiência na escola para que façam parte da mesma e aprendam. Nessa perspectiva, estar matriculado não garante que as crianças sejam inseridas como aprendentes na escola. Em alguns casos, um conjunto sequencial e particular de ações se faz necessário.

Entende-se que os processos inclusivos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, respeitando as diferenças e as potencialidades de cada uma que está inserida naquele ambiente, sendo o professor o primeiro a mediar esse processo para que a aprendizagem aconteça. Segundo Oliveira (2012, p. 58), “o professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças, tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento”.

Esses processos ainda garantem o acesso, a permanência e também a aprendizagem da criança na escola e se fazem necessários quando o estudante evidencia necessidades diferenciadas em função de deficiências. Dessa forma, o professor irá desenvolver atividades que contemplem as individualidades de cada aluno para que os mesmos façam parte da rotina dentro da sala de aula, visando a inclusão das crianças, pois os professores são parte importante nessa

etapa, ao prestar todo apoio e suporte para os alunos. De acordo com Libâneo (2003, p. 382):

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar mudanças necessárias, rompe com práticas individualistas e eleva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem.

Para que a inclusão aconteça, diversas mudanças ou atividades precisam ser realizadas, especialmente aquelas que envolvem o trabalho em equipe, como dito acima. Esses processos incluem vários profissionais que estão na escola, como a equipe gestora, os professores, a família e os profissionais de apoio, que precisarão realizar o diagnóstico da realidade, planejar, tomar decisões e colocar em prática propostas para seus grupos de estudantes. No entanto, além de realizar várias ações voltadas para a inclusão das crianças, é necessário pensar na formação dos professores, pois são parte do processo e necessitam de conhecimento, sensibilização, conhecimento e uso de diferentes tipos de recursos, metodologias e estratégias de ensino, isso porque, como nos lembra Libâneo (2008) o desenvolvimento dos alunos é diretamente influenciado pela formação que os professores recebem.

Dessa forma, pensar na formação continuada dos professores torna-se necessário e de grande importância para o desenvolvimento das crianças, pois dentro da sala de aula existirá a diversidade e o professor deverá saber lidar com as múltiplas demandas educacionais e metodológicas que se apresentarem. Segundo Tardif (2002, p. 177) a formação do professor é:

[...] como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para seguir aprendendo.

O processo contínuo de formação docente é parte dos processos inclusivos que podem possibilitar o avanço em termos de propostas escolares, pois boa parte das ações dependem da prática docente e do envolvimento desses profissionais.

Claramente, a disponibilidade do professor para aprender depende de suas concepções acerca da inclusão e da forma como lida com as pessoas com deficiência. A escola pode oferecer formação continuada, mas depende do professor o desejo de aprender, a disponibilidade e o envolvimento com a própria formação.

Outro aspecto importante de se pensar em relação aos processos inclusivos é realizar a adaptação curricular, pois torna-se necessário proporcionar ao aluno mais oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de acordo com suas características individuais. Professores e escola colocam nas propostas curriculares modificações e adaptações para atender os alunos em suas especificidades e de acordo com o que precisa ser ensinado (Correia, 1999).

No entanto, as ações para realizar a inclusão escolar vão muito além da formação dos professores ou da adaptação curricular, precisa-se ter um olhar mais amplo, pensar na estrutura do ambiente, nas adaptações dos espaços em comum, que contribuam para o acesso à escola, adaptar banheiros quando necessário, colocar rampas, pisos táteis e outros materiais necessários para o alunado. Conforme Alves (2007, p. 3):

O princípio da acessibilidade está presente na concepção que orienta a construção da escola inclusiva, indicando a sua dimensão transversal que contrapõe a existência de sistemas paralelos de ensino especial e ensino regular e passa a planejar as escolas com ambientes acessíveis e sem discriminação, que garantamos direitos de cidadania e atenção a diversidade humana.

Assim, esse princípio trata da importância de as escolas adequarem seus ambientes escolares para serem escolas inclusivas. Outros processos também podem ser realizados, como: criar ações que incentivem a participação dos pais e até mesmo adaptação de

materiais quando necessário, pois a aprendizagem dos alunos também depende da adequação dos recursos materiais disponíveis e de fácil manuseio.

Cabe referir, quanto aos processos inclusivos, o atendimento educacional especializado (AEE). A escola deve oferecer esse atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, proporcionando uma sala de recursos multifuncionais com professores especializados e recursos didáticos adequados. Além da sala adequada, a existência de profissionais com formação e capacitados para agirem de acordo com o alunado e suas especificidades e necessidades é uma realidade.

Ainda, ressalta-se que a escola, como ambiente acolhedor, deve ter um espaço adequado, mobiliários, materiais, além de plano de AEE para cada aluno, identificando as necessidades educacionais específicas, definindo os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Elaborar planos de AEE, alinhados aos projetos político-pedagógicos das escolas é uma importante ferramenta para dar visibilidade às necessidades e particularidades dos alunos e garantir, ao mesmo tempo, os recursos para lidar com as especificidades dos mesmos. Garantir recursos financeiros para que a inclusão se efetive é um dos importantes papéis da gestão escolar, uma vez que a tomada de decisão quanto às prioridades passa pela equipe local.

Portanto, os processos inclusivos envolvem o ambiente da escola como um todo e a acessibilidade física, pedagógica e social, a formação continuada docente, as práticas em sala de aula, planejamento e recursos adaptados, adaptações curriculares, a sensibilização dos professores em relação à inclusão, entre outras tantas e inúmeras possibilidades que dependem da realidade de cada contexto e da equipe de gestão escolar.

Verificamos até agora o quanto a inclusão é recente em termos de proposta nas escolas, pois a matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares e nas classes comuns ainda está em processo de

implantação (Brasil, 2008). E, os processos inclusivos nas escolas são variados, complexos e dependem, também, da equipe gestora para que avancem. A seguir trataremos da gestão escolar nesse contexto.

2.2 Gestão escolar

Entende-se por gestão o ato ou efeito de gerir, administrar. No contexto escolar, seria possível organizar e monitorar a escola para que alcance resultados, ou seja, de forma simplificada, para que os alunos aprendam. Todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a gestão escolar é o alicerce dentro da escola, coordenando várias decisões que precisam ser tomadas dentro do ambiente escolar. Assim, o gestor:

[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete a avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (Libâneo *et al.*, 2003, p. 335).

Nesse sentido, a gestão escolar tem o desafio de buscar, junto com toda equipe da escola, caminhos para que assuntos relacionados ao funcionamento da mesma sejam desempenhados sem prejudicar os alunos ou o andamento das atividades. Sendo assim, a gestão escolar tem um papel essencial no processo da inclusão dentro do ambiente escolar, ao tomar decisões, acompanhar e prestar contas no decorrer do processo educacional.

Resumidamente, o gestor é responsável por tomar decisões importantes e contribuir para que essa temática esteja sempre em pauta e em constante evolução dentro do ambiente escolar. Castro (2002) afirma que a gestão escolar deve ser um processo contínuo, multifacetado e grande, pois envolve o ser e a prática escolar que está relacionada com as pessoas. Atuar como gestor e tomar decisões de forma consciente, que tenham por princípios a educação inclusiva, poderá fazer muita diferença no ambiente escolar.

Dentre as várias responsabilidades da gestão dentro da escola, auxiliar os professores nas demandas que os mesmos apresentem é um desafio e, quando envolve a inclusão e os processos escolares, o desafio é ainda maior. Cabe ao gestor escolar dar suporte para que a equipe da escola realize a inclusão do aluno. Neste sentido, leciona Lopes (2013, p. 10):

O trabalho na Gestão Escolar nas instituições escolares brasileiras, a partir da LDB/96, art. 14 é entendido como atividade compartilhada pela comunidade escolar e local. Neste sentido, deveria tornar-se uma tarefa coletiva, organizadora e produtiva, que resulte na aprendizagem dos educandos.

Considerando que, o foco do processo inclusivo na escola é a aprendizagem dos estudantes. Freitas (2014) aborda que o gestor tem o dever de estimular práticas inclusivas, criar ações para que a escola seja um ambiente humanitário e justo sendo o gestor o oportunizador de condições para que isso seja realizado na prática. Obviamente, o gestor isoladamente não poderá efetivar a inclusão, mas a sua postura e ações pontuais podem conduzir o coletivo da escola a refletirem sobre o tema, engajando-se no processo que envolve acolher e lidar com as diferenças e com os alunos com deficiência.

Nessa linha, o gestor deve ser um conhecedor da teoria e da legislação vigente e, ainda, deve proporcionar à equipe da escola oportunidades para que os mesmos tenham conhecimento do processo, oportunizando cursos, capacitando e estimulando a equipe para que a inclusão seja pauta no ambiente escolar.

Para Sant'ana (2005) diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar envolvem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizam com a filosofia da escola. Nesse sentido, colocar em prática os princípios que constam no Projeto Político-Pedagógico da escola seria papel desempenhado pela equipe gestora das escolas, através de vivências do cotidiano escolar.

Estar na gestão da escola é complexo e dinâmico, envolvendo diversos aspectos tais como: organização, planejamento, avaliação, participação, liderança, comunicação, formação e desenvolvimento dos profissionais que ali trabalham. A gestão escolar não é somente a aplicação de técnicas administrativas, mas deve ser vista como uma prática pedagógica que visa a inclusão com qualidade na educação.

3. Metodologia

Na sequência, pretende-se apresentar o caminho percorrido para realização da investigação proposta, que se propôs na questão de pesquisa: Quais as principais estratégias desenvolvidas pela gestão escolar para que os processos inclusivos aconteçam na escola? Decorrente dessa questão, como objetivo, o estudo buscou identificar estratégias da gestão escolar para promoção dos processos inclusivos na escola.

Inúmeros caminhos metodológicos poderiam ter sido trilhados para desenvolver essa pesquisa, mas optamos por uma abordagem qualitativa, no intuito de obter respostas para a questão acima indicada. A pesquisa qualitativa, que consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo mais visível, parece ser um caminho para auxiliar na busca pelas respostas à pergunta que norteia esta pesquisa.

Destaca-se que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador irá interpretar os dados coletados, inseridos num momento sociopolítico e histórico específico. Portanto, o pesquisador apresentará resultados descritos de forma pontual, mas estará envolvido e será o intérprete do que coletou, transformando em conhecimento científico seus achados de pesquisa (Oliveira; Rodrigues; Santos, 2021).

Destaca-se, no entanto, o devido distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, tornando-o conhecimento científico, com o devido rigor exigido para estudos

dessa natureza. Além de ser de natureza qualitativa, metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica.

Para Pizzani *et al.* (2012, p. 54, *apud* Brito; Oliveira; Silva, 2021), uma pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento da bibliografia pode ser realizado em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Aqui, optou-se por pesquisar em bases de dados de alguns periódicos científicos.

Bocato (2006 *apud* Brito; Oliveira; Silva, 2021) afirma que a pesquisa bibliográfica tem como um de seus objetivos a resolução de uma questão por meio de diferentes referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as diversas contribuições científicas. Desse modo, entender como o tema foi pesquisado e quais os conhecimentos gerados por publicações de diferentes pesquisas pareceu um caminho importante, considerando que se trata de um estudo inicial sobre o tema.

Ainda, Lakatos e Marconi (2003) esclarecem que a pesquisa bibliográfica pretende colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre o assunto investigado, oportunizando a análise de um determinado tema sob outra perspectiva, outro enfoque ou abordagem. Já para Lima e Miotto (2007), uma atitude e uma prática teórica de constante busca definem um processo inacabado e permanente, o que dá visibilidade para a constante pesquisa e produção de conhecimentos sobre os diferentes temas, em especial sobre a temática da gestão e dos processos inclusivos.

Metodologicamente, a investigação proposta segue as seguintes etapas, que serão explicadas na sequência: definição de palavras-chave para serem utilizadas na pesquisa como filtros; escolha das bases de dados de periódicos para realizar a busca; leitura exploratória dos resumos dos artigos encontrados para seleção dos que se enquadrarem ao tema proposto; leitura seletiva dos artigos selecionados para conhecimento do conteúdo, nesse momento, as principais informações foram organizadas em uma planilha para

análise; leitura interpretativa dos artigos relacionados sobre o tema; descrição dos principais achados referentes aos artigos selecionados; análise dos dados coletados, organizados em duas categorias.

Na etapa inicial, definiu-se como filtro as palavras-chave para a realização da busca de artigos relacionados com a temática estudada, que foram: gestão escolar, inclusão escolar. Apesar de restringir-se a dois termos, entendeu-se no momento que seriam os mais significativos para a investigação proposta e abrangeriam a educação básica. Nesse momento também, com o intuito de ampliar o quantitativo possível de estudos sobre o tema, optou-se por pesquisar em periódicos, no recorte temporal de 2012 a 2022.

Na sequência, utilizando as palavras-chave acima, iniciou-se a busca por artigos relacionados com a temática proposta para realizar a leitura, e optou-se pelas bases de dados Scielo, Lume e Portal de Periódicos CAPES. Estas bases de dados constituem um conjunto organizado de referências bibliográficas de documentos que se encontram armazenados fisicamente em vários locais, compreende-se o quanto as pesquisas puderam avançar em função do uso de tecnologias que permitem o fácil acesso a produções científicas (Brito; Oliveira; Silva, 2021). Nessa linha, entendeu-se que as bases de dados referidas acima poderiam fornecer informações atualizadas acerca de pesquisas realizadas que relacionassem o tema proposto para essa investigação, considerando a credibilidade científica das bases citadas.

A realização da busca mostrou o quanto o tema carece de estudos, pois ao todo encontramos sete artigos relacionados com as palavras-chave indicadas, com os quais realizou-se uma leitura exploratória dos resumos para seleção dos que se enquadravam ao tema proposto. Considerando a base de dados pesquisadas, encontramos quatro artigos no Portal de Periódicos CAPES, dois artigos no portal Lume e um artigo no Scielo.

Considerando essa realidade, a realização de uma leitura seletiva dos artigos selecionados para conhecimento do conteúdo foi a próxima etapa e as principais informações foram organizadas em

uma planilha, contendo título, tema central, objetivo da pesquisa, conceitos utilizados, referencial teórico, problema de pesquisa, metodologia utilizada, abordagens de análise e conclusões dos estudos.

A leitura interpretativa dos artigos relacionados ao tema aconteceu também nesse momento, pois o conhecimento do conteúdo proposto fazia parte da investigação realizada. Após, foi necessário um momento de apresentação dos dados e discussão dos mesmos, com o intuito de descrever os principais achados referentes aos artigos selecionados. Essa foi uma etapa bem importante, pois a partir dela definiu-se as categorias de análise apresentadas a seguir.

4. Estudos acerca da gestão escola e inclusão

Descreveremos neste tópico os artigos encontrados que relacionam a gestão escolar e os processos inclusivos propostos, lembrando que nos comprometemos a identificar estratégias da gestão escolar para promoção dos processos inclusivos na escola. Passaremos a trazer os estudos encontrados que relacionam os conceitos pesquisados.

O primeiro estudo de Kisielevski (2014) que trata sobre a gestão na educação inclusiva, relata um estudo de caso realizado na Rede Municipal de Porto Alegre. O referido estudo teve como objetivo compreender de que forma a gestão escolar busca apoiar e desenvolver os processos inclusivos na rede regular de ensino de Porto Alegre. Para tal, foi utilizado como metodologia um estudo de caso, que se realizou em três escolas da referida rede com a participação de três gestores e utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas.

Kisielevski (2014) evidencia alguns impasses enfrentados pelos gestores, na implementação da política de inclusão no município de Porto Alegre. Destaca-se que a política implantada ainda não é capaz de garantir todos os apoios necessários para a sua efetivação, especialmente porque evidencia a resistência dos professores, a

desconfiança das famílias e a dificuldade em elencar as demandas de cada aluno recebido.

Já o estudo de Oliveira (2015) tem como tema a gestão das ações de inclusão dos alunos com necessidades especiais, também em uma escola pública de Porto Alegre. Esse trabalho apresenta os resultados da implantação de um projeto de intervenção, que teve como foco tratar da inclusão em uma escola pública estadual de ensino fundamental na zona leste do município de Porto Alegre, entre 2014 e 2015. Segundo a autora, o projeto se efetivou através da análise dos documentos oficiais da escola; da realização de entrevistas com a comunidade escolar local e do levantamento das observações pontuais dos docentes envolvidos. O objetivo da pesquisa era identificar e analisar intencionalidades e significados da produção individual das pessoas que trabalham e/ou se envolvem com os alunos com necessidades especiais.

No estudo de Oliveira (2015) foi adotada a metodologia da pesquisa-ação, pois a pesquisadora estava envolvida diretamente com o referido projeto. O estudo mostra avanços e também interrogações sobre a questão da inclusão no cotidiano da escola estudada. Quanto aos avanços destacaram-se a busca por alternativas para o trabalho cotidiano, onde a ação coletiva permitiu pensar as práticas de inclusão dos alunos com necessidades especiais. Quanto às limitações foram evidenciadas a falta de recursos, ineficiência na comunicação, despreparo de professores, escola sem estrutura física e incapacidade de acompanhar a evolução dos alunos.

Os dois estudos, cujo local de pesquisa foram as redes estadual e municipal da capital, evidenciam as dificuldades encontradas pelos gestores no cotidiano das escolas públicas. Um aspecto comum de ambas as pesquisas é a necessidade de formação continuada docente, uma vez que o despreparo parece ser uma evidência recorrente. Tardif (2002) sinaliza o quanto o professor precisa engajar-se na formação, desafiando-se a buscar conhecimentos e a aprender constantemente a fim de enfrentar os desafios cotidianos

da inclusão de alunos com deficiência e a necessidade de ensinar os diferentes.

Outro aspecto importante destacado pelos estudos de Kisielevski (2014) e de Oliveira (2015) é a necessidade de adequação dos ambientes escolares, considerando a acessibilidade física e pedagógica. Alves (2007) afirma que o princípio da acessibilidade indica a importância de as escolas adequarem seus ambientes escolares para serem escolas inclusivas e o quanto ainda necessita ser feito nesse sentido, envolvendo a tomada de decisões e as ações dos gestores nesse sentido.

Outro estudo encontrado foi Freitas, Teixeira e Rech (2016), que tratou dos alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional, apontando os desafios para a gestão e a inclusão escolar. O mesmo teve como finalidade investigar e compreender a realidade da gestão escolar diante da inclusão de alunos com deficiência que viviam em situação de acolhimento institucional. O referido estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e para a coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos, a entrevista semiestruturada e a observação. A partir dos dados coletados, verificou-se que a escola organizava, de forma limitada, a inclusão dos alunos com deficiência e que vivem em situação de acolhimento institucional, pois faltam-lhe recursos como estrutura física e profissionais especializados.

Nesse estudo, mais uma vez evidenciou-se a falta de acessibilidade física e pedagógica, apontadas por Alves (2007) como imprescindíveis e como um dos aspectos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar com qualidade, dos estudantes nas escolas. O tema gestão escolar e educação inclusiva, uma análise da produção científica na área da educação especial foi escrito por Nascimento, Penitente e Giroto (2018), e foi um estudo de natureza bibliográfica, que objetivou o mapeamento da produção científica sobre o papel da gestão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, voltado à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. O recorte temporal da

pesquisa foi de 2008 a 2016 e realizaram uma revisão bibliográfica sistemática, de natureza descritivo-interpretativa, sob um enfoque quali-quantitativo.

As publicações identificadas tratam, predominantemente, de temas mais abrangentes, tais como os serviços de educação especial, a educação inclusiva, a formação de professores, as práticas pedagógicas, a acessibilidade e adaptação curricular, a avaliação, o perfil de professores da educação especial, as políticas públicas, as práticas colaborativas e direitos humanos, sendo a gestão escolar e sua responsabilização frente ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial um tema abordado como tema secundário, mencionado de maneira mais implícita do que diretamente considerado como um ponto principal de teorização e/ou análise (Giroto; Nascimento; Penitente, 2018).

Nesse sentido, a escrita de Simon e Rozek (2019) realiza estudos acerca da gestão e da inclusão escolar, apresentando as produções científicas do banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de 2006 a 2016. Relatam que, durante a pesquisa, identificaram em torno de mil teses sobre a temática inclusão escolar, que exploravam diversos assuntos, tais como a formação de professores, gestão de processos inclusivos e atividades docentes. Para a construção do estado do conhecimento apresentado, as autoras elaboraram uma síntese integrativa do conteúdo produzido e publicado, baseada na meta análise de títulos de teses disponíveis no banco de dados pesquisado.

Por meio do contato com as produções acadêmicas que tratavam especificamente da gestão das escolas inclusivas, as autoras destacam um significativo silenciamento, que poderia sugerir uma certa irrelevância do tema para a comunidade científica (Simon; Rozek, 2019). Considera-se importante esse destaque, pois a presente pesquisa também encontrou o mesmo silenciamento, observado pelo número reduzido de artigos referentes ao tema pesquisado. Tal dado indica a premente necessidade de investigar a temática da gestão escolar e dos processos de inclusão na escola.

Outro estudo encontrado foi o de Soares e Ziliotto (2019), que trata sobre o gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial de uma rede municipal. O objeto da investigação do referido estudo centra-se na atuação da gestão escolar diante do processo inclusivo de alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, identificando concepções e experiências de diretores e vice-diretores. As autoras realizaram uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e de campo, tendo entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Relatam que as investigações aconteceram em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal não identificada e os participantes foram diretores e vice-diretores. Concluíram que, para os diretores, a inclusão precisa de inovações e aprendizado no processo pedagógico e ainda é necessário realizar reflexões e ações para que esses alunos permaneçam e consigam aprender.

E, para finalizar, o estudo de Vieira (2019) sobre gestão escolar e inclusão e os desafios da direção na rede privada de ensino. O objetivo do estudo foi compreender os desafios da gestão escolar na promoção de processos inclusivos em uma rede privada de ensino, a partir das crenças do diretor. Na metodologia fez-se uma revisão bibliográfica, duas etapas metodológicas distintas, porém complementares, foram propostas. A primeira foi de natureza quantitativa, tendo em vista que buscou levantar, de maneira descritiva, por meio de questionário, as crenças de trinta e três diretores de uma rede privada. Em um segundo momento do estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa para aprofundar as mesmas questões anteriores, porém por meio de aplicação de entrevista com três diretores.

Conforme Vieira (2019), analisando os principais resultados apresentados, foi possível verificar que a caminhada em busca de uma escola que trabalhe na perspectiva inclusiva, pelo menos na rede de ensino focalizada neste estudo, está em um processo progressivo, mas ainda lento. A autora destaca que isso talvez possa ser explicado pelo não enfrentamento mais incisivo de alguns

obstáculos, como a falta de estrutura física, o despreparo dos professores, as dificuldades com as famílias e, sobretudo, a falta de um programa institucional mais abrangente.

Apresentados os resultados dos sete estudos identificados na pesquisa realizada, percebe-se alguns pontos de aproximação, seja na ausência de processos inclusivos efetivos, seja na necessidade evidenciada de acessibilidade física e pedagógica e de formação de professores para tratar da inclusão, com qualidade, dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Entende-se que há um longo caminho a ser percorrido ainda, apesar dos avanços reconhecidos.

4.1 Estratégias de ação da gestão frente à inclusão

Mas afinal, quais as principais estratégias desenvolvidas pela gestão escolar para que os processos inclusivos aconteçam na escola? Os estudos identificados sobre o tema nos apresentam algumas pistas sobre os elementos que os gestores consideram significativas como estratégias para viabilizar os processos inclusivos nas escolas.

Um desses elementos encontra-se na pesquisa de Kisielevski (2014), que trata da gestão na educação inclusiva, realizando um estudo de caso na rede municipal de Porto Alegre, pois essa autora destaca a importância da formação de professores para o sucesso dos processos inclusivos. Na pesquisa foi solicitado que os gestores falassem sobre essa temática e evidenciou-se que os professores recebem formação, mas as que são oferecidas pela gestão municipal e mesmo os temas das formações, quando ofertados nas escolas, nem sempre atendem às necessidades concretas destes que atuam em sala de aula.

Sobre esse mesmo tema, Oliveira (2015) destaca o despreparo de professores e a incapacidade de acompanhar a evolução dos alunos. Esse ponto refere-se ao quanto ainda necessitamos de formações que efetivamente tratem da forma como os alunos aprendem, sendo esses com ou sem deficiência e, no caso de necessidades específicas, do quanto os docentes, nas classes comuns,

precisam estar preparados para utilizar diferentes metodologias e recursos, adequados ao alunado da educação especial.

Soares e Ziliotto (2019) afirmam que a inclusão precisa de inovações e aprendizado no processo pedagógico, o que remete à formação continuada docente. As inovações metodológicas requerem ampla e constante atualização e capacitação dos professores para lidar com as diferentes formas de aprender de cada estudante, em especial os com deficiência, que requeiram recursos adaptados. Refletir e inovar nas estratégias de ensino é um ponto importante a ser tratado pela gestão da escola.

Nesse sentido, a pesquisa de Nascimento, Penitente e Giroto (2018) traz a necessidade de trabalhar o perfil de professores da educação especial e a formação dos professores de forma continuada, como elementos fundamentais das práticas inclusivas.

Vieira (2019) destaca o não enfrentamento mais incisivo de alguns obstáculos, como o despreparo dos professores, o que remete à necessidade de continuamente estar utilizando estratégias de capacitação adequadas ao grupo de professores e à realidade do alunado de cada escola, que pode ser distinta. Percebe-se o quanto há necessidade de avançar em termos de efetivar propostas de formação que façam sentido para os professores e os ensinem a ensinar diferentes estudantes.

O estudo de Vieira (2019) evidencia a necessidade de planejar ações que procurem desenvolver a consciência com o grupo docente e de apoio para que a inclusão ocorra de forma mais ampla. Essa autora destaca que uma das ações é o investimento na participação em reuniões pedagógicas e na formação continuada por parte dos professores. Conforme Libâneo (2008), o desenvolvimento dos alunos é diretamente influenciado pela formação que os professores recebem.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) afirma que a formação do professor é como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, portanto, caberá aos gestores propor continuamente, também, a formação necessária para cada contexto.

Além disso, o professor necessita estar disposto a aprender, ou seja, propor uma formação que o ensine a aprender e seguir aprendendo.

Na esteira da formação docente, a necessidade de realizar adaptações curriculares também aparece como uma estratégia importante para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência e essas dependem da capacidade dos docentes em realizá-las, de acordo com Kisielevski (2014) e Oliveira (2015). Outro campo que necessita de estratégias dos gestores para que a inclusão aconteça é o da acessibilidade.

Oliveira (2015) evidencia a falta de recursos e o quanto a escola está sem estrutura física para atender aos alunos com deficiência. Freitas, Teixeira e Rech (2016) trazem a necessidade do acolhimento institucional, também uma forma de garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola, pois as atitudes em relação à inclusão fazem toda diferença no cotidiano. A acessibilidade também diz respeito à acolhida, aos valores e às atitudes que a comunidade escolar adota nos processos inclusivos.

A importância do trabalho efetivo e, também, inclusivo, com as famílias dos alunos com deficiência torna-se evidente nos estudos de Kisielevski (2014) e Soares e Ziliotto (2019) e considera-se imprescindível pensar em estratégias que envolvam as famílias do alunado da educação especial nas escolas. Incluir as famílias faz parte do processo de acolhida dos alunos com deficiência.

Para finalizar, destaca-se que os estudos identificados na pesquisa realizada apontam a formação continuada como um elemento de evidente necessidade quando se trata dos processos inclusivos de escolarização de crianças com deficiência. Além da formação, a necessidade de viabilizar recursos financeiros para dar conta das estratégias que envolvem a acessibilidade também são destacados e fazem parte das demandas da gestão escolar.

Alinhado a isso, a adaptação curricular envolve recursos humanos qualificados, recursos pedagógicos adaptados, salas de recursos multifuncionais para que o atendimento educacional especializado se efetive, todas demandas que partem da equipe gestora, responsável

pelos profissionais e pelos espaços e tempos nas escolas. O envolvimento das famílias para alinhamento das necessidades e garantia do diálogo e comunicação efetivos também foram citados como estratégias importantes para oportunizar a inclusão.

5. Considerações finais

Este estudo teve como temática a gestão e os processos inclusivos na escola. O objetivo proposto foi identificar estratégias da gestão escolar para promoção dos processos inclusivos na escola. Com base nos estudos encontrados, verificou-se que no período determinado para essa investigação, nos portais pesquisados, encontrou-se sete estudos alinhados ao tema, com as palavras-chave destacadas. Esse quantitativo mostra o quanto há necessidade de ampliar as investigações sobre o tema, pois evidencia o mesmo silenciamento identificado nos estudos de Simon e Rozek (2019).

A pesquisa permitiu perceber que uma das estratégias mais utilizadas na gestão da escola quando envolve processos inclusivos é a formação dos professores. Ao mesmo tempo, considerando as inúmeras necessidades apresentadas pelos professores que contam com estudantes com deficiência matriculados em suas turmas, as formações oferecidas pelas redes públicas parecem inadequadas frente à demanda.

Percebe-se, portanto, a importância da gestão se envolver com a temática dos processos inclusivos na escola, promover estratégias mais envolventes e significativas para que a temática faça parte do cotidiano escolar, contribuindo com o aprendizado e inserção dos alunos neste ambiente.

O estudo identificou outras estratégias envolvendo os professores, no que diz respeito a adaptações curriculares necessárias para os alunos com deficiência e aos recursos pedagógicos adaptados, parte da acessibilidade pedagógica, que também envolve a acolhida institucional demonstrada por atitudes favoráveis à inclusão.

Outro ponto destacado e que demanda ações que envolvem a gestão da escola são as estratégias necessárias para que a acessibilidade física dos ambientes escolares dê conta de incluir todos os alunos. Essas demandas, em geral, envolvem recursos financeiros e investimentos, que devem ser pautados pelos gestores e financiados pelas mantenedoras das redes públicas e privadas. Nem sempre é possível para o gestor tomar decisões considerando o princípio da inclusão escolar e muitos desafios envolvendo essa temática.

Nesse sentido, o público-alvo da educação especial inclui-se nesse conceito, apesar de não o esgotar, e a escola que os recebe deve realizar ações concretas e efetivas para que todos possam aprender. Dessa forma, a gestão da escola desempenha um importante papel de promoção das ações voltadas para inclusão de todos os estudantes.

A partir do estudo realizado percebe-se a necessidade de investigações acerca da temática proposta, levando em consideração a relevância de se pensar e promover estratégias por parte da gestão para que os processos inclusivos se efetivem na escola.

Referências

ALVES, D. O. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n.1, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rev4web.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.

Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set-dez 2006. Disponível em:

https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. 2008. Disponível em:

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre**

necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CASTRO, A. A. D. de. **Orientações Didáticas na Lei De Diretrizes e Bases.**

Educação básica: políticas, legislação e gestão - leituras.

Tradução. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editor, 1999.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.

FREITAS, S. N.; TEIXEIRA, C. T.; RECH, A. J. D. Alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: desafios para a gestão e a inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2104–2124, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8214>. Acesso em: 8 ago. 2023.

KISIELEVSKI, A. K. **A Gestão na Educação Inclusiva: estudo de caso na Rede Municipal de Porto Alegre**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alterativa, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, 2007, v. 10, n.esp., p. 37-45, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2023.

LOPES, R. **A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MACIEL, M. R. C. Portadores de Deficiência a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p.51-56, jun 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, B. A. B.; PENITENTE, L. A. A.; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área da Educação Especial. **Revista actualidades investigativas en educación**, Costa Rica, v. 18, n. 03, p.1-26, set-dez, 2018. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300517. Acesso em: 8 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. C. G. **Gestão das ações de inclusão dos alunos com necessidades especiais em uma escola pública de Porto Alegre, RS**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta Ltda, 2012.

PEREIRA, M. A história da pessoa com deficiência. **Revista Ciências Gerais em Foco**, Minas Gerais, v. 08, n. 05, p. 82-96, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PIZZANI, L; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 02, p. 53-66, jul-dez 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 8 ago. 2023.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 01, p. 154-174, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio-ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6v vXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SILVA, E. C. F. da. **Teologia da inclusão: A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo**. São Paulo: Figueira Digital, 2015.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SIMON, M. S.; ROZEK, M. Gestão da inclusão escolar: as produções científicas no banco de teses da Capes de 2006 a 2016. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 165-182, jan.jun 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8290>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SOARES, M. R. S.; ZILIOOTTO, D. M. O Gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial municipal. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 220-234, jul-dez 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. A. C. **Gestão Escolar e Inclusão**: os desafios da direção na rede privada de ensino. 2019. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Capítulo 14

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma rede municipal de ensino: formas de organização

Miurel Tatiane Coelho Rodrigues

Luciane Torezan Viegas

1. Introdução

Atualmente, as questões que envolvem a escola e, principalmente, os assuntos relacionados à inclusão e aos desafios encontrados, têm sido tema de grandes debates e fóruns, tanto no Brasil como no exterior. Com a mudança na legislação vigente nas últimas décadas, as escolas regulares passaram a, gradativamente, incluir as crianças com deficiência nas classes comuns, ofertando apoio complementar ou suplementar, de acordo com o caso. No entanto, quando se trata de inclusão escolar, há uma grande diversidade e inúmeras possibilidades para que esse processo inclusivo aconteça. Além de envolver normativas legais, envolve pessoas, as quais precisam compreender a inclusão como um direito, sentirem-se sensibilizadas e agirem de forma proativa no intuito de derrubarem as barreiras que impedem as crianças com deficiência de aprenderem.

Durante os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Pedagogia, nas duas etapas de ensino – na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal – muitas inquietações surgiram referentes à inclusão na escola. Já naquele período, eu me perguntava: desde quando acontece a inclusão na escola, inclui-se na educação infantil? De que forma e quais apoios são oferecidos? E, no Ensino Fundamental, por que o aluno de inclusão é retirado da sala, duas vezes por semana, para o

Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Faz sentido esse atendimento individual ser no horário regular de aula e não no contraturno? E a sala de recursos multifuncionais, como auxilia na inclusão? Todas essas perguntas e outras me inquietavam, afinal, não era bem assim que os documentos legais nos instruíam a fazer.

Considerando que as primeiras etapas da educação, da primeira infância (zero a três anos) até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (seis a oito anos de idade) são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e, principalmente, para o desenvolvimento da aprendizagem do ser humano, pensar como a inclusão de crianças com deficiência acontece faz todo sentido. Ainda, para fins deste estudo, utilizaremos o termo “criança com deficiência” para nos referirmos à faixa etária de zero a dezessete anos e ao público-alvo da educação especial, ou seja, crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, matriculadas nas escolas regulares. Ainda, um pouco mais adiante no texto, traremos a definição legal para essas terminologias.

Destaca-se que, nesse amplo contexto em que a inclusão passa a ser pensada na atualidade, buscar um tema para investigar e elaborar esta pesquisa foi um enorme desafio. Inúmeras possibilidades surgiram. No entanto, a investigação de como uma rede municipal se propõe a organizar o atendimento educacional especializado para as crianças com deficiência, concretizou-se como uma possibilidade de aprender e refletir sobre esse assunto. Então, a pesquisa documental, como metodologia, possibilitaria compreender os conceitos, as propostas e as alternativas encontradas no âmbito local para incluir, nas escolas regulares e nas classes comuns, o público-alvo da educação especial.

Entende-se que o direito à educação, também para as crianças com deficiência, expresso na Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso I, indica que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Quando se trata de crianças com deficiência, o acesso à

escolas regulares, que se ampliou nos últimos anos ainda é um desafio, pois envolve inúmeros aspectos, desde a acolhida, adaptação de recursos e espaços físicos, metodologias adequadas, o desejo e competência para ensinar por parte dos professores e também inúmeras atitudes, que poderão incluir ou não os estudantes, mantendo-os na escola, aprendendo.

O presente estudo tem como tema a educação especial, educação inclusiva e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil e no ensino fundamental de uma rede municipal de ensino. O objetivo principal do estudo foi identificar as formas de organização do AEE em uma rede municipal de ensino, em uma cidade da serra gaúcha. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica, no intuito de trazer reflexões sobre os principais conceitos utilizados no texto, que são um breve histórico da educação especial, os conceitos de educação especial e de educação inclusiva na escola, além da proposta de AEE.

2. Educação Especial e inclusiva: aspectos históricos, conceituais e propostas de apoio educacional

2.1 Breve histórico da educação especial

Inicia-se com uma reflexão sobre o tratamento social às pessoas com deficiência ao longo da história. Sabe-se que, na antiguidade, havia uma total exclusão da pessoa com deficiência, já começando pela própria família, que abandonava ou escondia o indivíduo, não permitindo que este tivesse contato com a sua comunidade. Esse tratamento de excluir do convívio ou até submeter ao abandono e morte em alguns casos, perdurou por muito tempo em diferentes culturas. Entendia-se que as pessoas que não pudessem contribuir de forma ativa com a comunidade deveriam ser excluídas.

Durante a Idade Média, por questões religiosas, a morte e o abandono continuaram existindo, mas os primeiros locais que acolhiam as pessoas com deficiência e que possibilitavam a

sobrevivência, por caridade, surgiram e se expandiram. Com a Modernidade e o início do capitalismo, a ciência se desenvolve e a medicina passa a olhar para a deficiência, sendo que alguns casos indicam que a educação poderia ser excelente forma de inserção social e no mundo do trabalho das pessoas com deficiência. Na sequência, observa-se que há um movimento pela segregação, devido à população ter medo de ter contato com as pessoas com deficiência, pois acreditavam que elas ofereciam riscos à sociedade. Porém, aqui, as políticas públicas já começavam a avançar, falando-se em pessoas com deficiência e em alguns poucos direitos que estas começavam a ter, como o direito de aprender e interagir como qualquer outro ser humano (Miranda, 2008).

No Brasil Colônia, as crianças com deficiência eram recolhidas pelas Santas Casas de Misericórdia, com os doentes e as crianças abandonadas nas ruas. Posteriormente, por ordem do imperador Pedro II, foram criados dois institutos para as pessoas cegas e surdas. Caiado e Januzzi (2013) destacam que as instituições sociais surgem no século XX, como movimentos, instituições ou associações impulsionadas por pessoas sensíveis aos problemas que julgam, sem o devido tratamento pelo poder estabelecido.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), dissemina a proposta de escolas especiais, que além do atendimento educacional, ofereciam a socialização e atendimento à saúde da pessoa com deficiência (Dechichi, 2001; Mendes, 1995, *apud* Miranda, 2008).

Beyer (2006) destaca que quando médicos e pedagogos começaram a intervir e afirmar que os deficientes poderiam ser educados, eles eram conduzidos a escolas especiais, com professores com especialização em educação especial, no intuito de se socializar. Na prática, o espaço segregado da escola especial não foi suficiente para garantir a socialização das crianças que passavam a vida em instituições ou escolas especiais. De fato, as escolas especiais eram as escolas adequadas para as crianças com deficiência? Beyer (2006, p. 15) afirma que:

Elas passaram a existir, porque o sistema escolar vigente era incompleto. Já que o sistema escolar geral não era capaz ou não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência, surgiram as escolas especiais. Assim, as escolas especiais foram e são nada mais nada menos do que soluções complementares, as quais oferecem, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares.

Ou seja, como as crianças com deficiência não eram matriculadas nas escolas regulares, por muito tempo, as escolas especiais passaram a assumir esse alunado, contribuindo para a manutenção dessas crianças em espaços segregados. Não só as crianças eram vistas como especiais, como os professores dessas escolas também se mantinham afastados das escolas regulares e tinham formações específicas, voltadas para as deficiências ou transtornos. Há uma grande responsabilidade sobre os ombros quando se fala em inclusão escolar, pois o direito à educação não é só para crianças e adolescentes com deficiência, mas sim, para todos. No ponto:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas, e trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1987, p.17-18 *apud* Aquino; Borges; Pereira, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, destaca-se que é muito comum ouvir que “a criança com deficiência não deixa os demais aprenderem, eles atrapalham o andamento da turma” e assim por diante. Todavia, a Declaração de Salamanca (1994) defende a ideia de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (Unesco, 1994, p. 23). Desta forma, deixa claro a importância da criança com deficiência, estar junto dos demais socializando e desenvolvendo habilidades e, assim, se pode ver uma porta aberta para que o preconceito seja reduzido, ao menos na comunidade escolar.

A partir dos anos 1970, surge a integração escolar no Brasil, sendo um processo fundamental no qual alunos com diferentes habilidades, necessidades e origens são integrados em um ambiente educacional inclusivo. Esta abordagem visa proporcionar oportunidades iguais, promovendo a diversidade e garantindo que todos os alunos possam participar plenamente de sua aprendizagem independentemente de suas características pessoais. Desta forma, a integração escolar não só beneficia os alunos com deficiência, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada e respeitada desde o primeiro ano de escolaridade.

Logo, a Declaração de Salamanca (1994), traz a ideia de inclusão escolar das crianças com deficiência e passa a ser pauta de discussões, normativas e orientações voltadas para o acesso, permanência e êxito na escola regular de todas as crianças. Nos anos 2000, muitas legislações trouxeram à tona a necessidade de transformar as escolas regulares em centros de atendimento educacional especializado e incluir nas escolas regulares os alunos com deficiência (Brasil, 2001a; Brasil, 2001b).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica enfatizam a necessidade de formação de professores para a educação inclusiva, além de recomendarem aos sistemas de ensino outras formas de organização para o atendimento dos alunos com deficiência (Brasil, 2001a). O AEE já aparece como uma das propostas de atendimento, indicando que as redes de ensino façam a oferta. Esse mesmo documento traz o conceito de educação especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Também indica os serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

Nesse sentido, as diretrizes desse período apontam que caberá aos sistemas de ensino assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos específicos, além de terminalidade específica, professores especializados e educação para o trabalho com o alunado da

educação especial incluído nas escolas regulares. Os serviços de apoio especializado poderão ser realizados nas classes comuns, mediante atuação do professor da educação especial, intérpretes das línguas e códigos aplicáveis, como língua de sinais e sistema Braille, entre outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e outros apoios necessários à locomoção e saúde (Brasil, 2001a).

Ainda nesse período, a Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI (Brasil, 2008) é publicada e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A publicação do referido documento foi um importante marco, pois indica que as crianças com deficiência deveriam ser matriculadas nas escolas regulares, nas classes comuns. Ao garantir o acesso e informar quais os princípios ou áreas deveriam ser encaminhados pelos sistemas de ensino, indicando a educação inclusiva como meta, ocorrem movimentações nas escolas especiais, que deixam de centralizar a educação desse alunado. Apesar de que as categorizações e definições do público-alvo da educação especial devem ser contextualizadas, a PNEEEI (Brasil, 2008) define:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do

desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, p. 15).

Sabe-se que a publicação de uma política, por mais que faça sentido em termos de princípios sociais, necessita de adesão para ser implementada. A seguir avançaremos um pouco ao trazer elementos para a compreensão dos processos inclusivos na escola.

2.2 Inclusão na escola

Um importante normativo legal, é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Segundo o que a lei afirma, o objetivo principal da educação especial deve ser priorizar o ensino de qualidade e equidade dos alunos com deficiência, oferecendo um ambiente escolar onde todos, independentemente de suas condições físicas, mentais e sociais, sintam-se seguros e dispostos a aprender.

Nesse sentido, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas necessidades especiais, é um objetivo fundamental da inclusão escolar. Esta abordagem educacional envolve a implementação de políticas e práticas específicas que garantam um ambiente escolar acolhedor e inclusivo e que atenda à diversidade de alunos com deficiência, distúrbios de desenvolvimento ou outras necessidades especiais. A

educação inclusiva procura integrar estes alunos nas escolas regulares, em vez de isolá-los em turmas segregadas e escolas especiais. Com base nos princípios dos direitos humanos, da diversidade e da igualdade, a inclusão abrange vários aspectos fundamentais, incluindo uma atmosfera convidativa, o que é crucial para uma escola, sendo a inclusão extremamente necessária em nossos dias. Todos os indivíduos devem se sentir valorizados e confortáveis neste ambiente, afinal, a escola é o lugar de desenvolver as habilidades de socialização das pessoas.

Inclusão na escola exige modificações nas instalações físicas, para estarem em conformidade com os requisitos de mobilidade e acessibilidade de cada aluno e não só físicas, como organizacional também, para que se possa defender o bem-estar das pessoas com deficiências. É claro que não conseguiremos ser perfeitos e evitar todos os obstáculos da vida, mas a segurança e bem-estar de todos tem que ser garantidos no ambiente escolar (Santos, 2019).

Nas escolas, para promover a inclusão, se faz necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade, oportunizando que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades de aprendizado. Isso inclui a acessibilidade física e comunicacional, a adaptação de materiais didáticos e tecnológicos para atender às necessidades dos alunos, a formação e capacitação de professores e profissionais da educação para o atendimento educacional especializado (AEE), entre outras ações.

A educação inclusiva é uma categoria que considera e aceita as diferenças entre os indivíduos. E, onde as crianças com necessidades especiais podem ter acesso ao ensino de qualidade, é na escola regular. Para Carvalho (2008):

[...] a educação inclusiva nasceu como realidade, não sendo mais admissível ignorá-la, sendo então necessário haver uma reconsideração da escola, deixando de lado o padrão do aluno ideal e buscando aceitação do diferente. A autora complementa que “somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos, inclusive, diferentes (Carvalho, 2008, p. 23).

Atualmente é inaceitável que ainda exista resistência por parte das escolas e professores quando o assunto é inclusão e que se pense em alunos padrões, afinal, por natureza, somos todos diferentes, porém, com os mesmos direitos e deveres para convivermos em sociedade.

Mantoan e Lanuti (2022) afirmam que “o grande desafio que temos, hoje, é a construção de uma escola para todos”, querendo dizer que a escola deve ser pensada para todos, independentemente de suas condições sociais, físicas e econômicas. Ou seja, a realidade escolar deveria ser igual para todos, com ensino de qualidade, com espaço inclusivo sem questionamentos e, principalmente, com acessibilidade.

2.3 Atendimento Educacional Especializado

Entende-se que as crianças com deficiência devam ser matriculadas nas escolas regulares, incluídas nas classes comuns, mas o processo de aprendizagem escolar requer ações para sua efetivação, especialmente nos casos especiais. Conforme foi dito, desde a Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso III, é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, a oferta e garantia do AEE aos educandos com necessidades específicas caberia às mantenedoras, no caso da rede municipal de ensino, foco deste estudo, e ao Poder Público Municipal. Ainda, o atendimento educacional especializado é assegurado pela LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que afirma no seu artigo III que o Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Entende-se que a LDB (Brasil, 1996), ao estabelecer o direito ao AEE, demonstrou um compromisso do Brasil em garantir que todas

as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso à educação de qualidade. Este é um reflexo dos princípios fundamentais – constitucionais – de igualdade e justiça social, que devem permear todo o sistema educacional.

Nesse sentido, Prieto (2006) afirma que uma das responsabilidades do Estado deve assegurar às crianças com deficiências atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Também diz que um dos procedimentos a serem utilizados para a compreensão do significado empregado em cada sistema de ensino para inclusão escolar é a análise documental. Essa autora afirma que, quando se trata de atender às crianças com deficiência, a primeira constatação a ser feita é sobre a existência da educação especial como modalidade de ensino.

Sabe-se que, nas redes de ensino e nas escolas regulares que atendem crianças com deficiência, o AEE tem sido um dos mecanismos de apoio comumente ofertado. Para Mantoan e Lanuti (2022), a função do AEE é identificar, desenvolver e organizar recursos educacionais e de acessibilidade que superem os obstáculos encontrados e levem à plena participação dos alunos, sempre considerando suas necessidades específicas. Este serviço complementa e/ou suplementa a formação de alunos, com a missão de propiciar autonomia e independência para a vida toda.

Conforme consta na PNEEEI (Brasil, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Ou seja, o AEE é a educação especial em ação, ao centralizar e distribuir recursos, conforme as necessidades do alunado de cada escola.

Ainda, conforme a PNEEEI (Brasil, 2008), caberia ao AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação

dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização convencional. Como se justifica, então, o atendimento especializado recebido durante as aulas nas classes comuns, de forma individualizada? Não deveria ser no contraturno? Esse atendimento complementa, em caso de deficiência, e suplementa, em casos de altas habilidades/superdotação, a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Além de ofertar programas de enriquecimento curricular, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. A inclusão escolar tem início na educação infantil e deve prever o atendimento precoce, nos casos de necessidade (Brasil, 2008).

Percebe-se que o AEE é realizado, principalmente, na sala de recursos multifuncionais da própria instituição de ensino ou em outra instituição de ensino regular, no horário oposto ao da classe comum em que o aluno está matriculado, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado (CAEE), público ou privado, sem fins lucrativos e com parceria com o poder público.

Um ponto importante é que a disponibilidade do AEE necessita ser mencionada no Projeto Pedagógico da escola, já planejando sua organização como: sala de recursos multifuncionais, professor especializado, outros profissionais da educação como intérprete de Língua Brasileira de Sinais e outros capazes de apoiar a alimentação, a higiene e a locomoção, além de parcerias entre os professores do AEE, do ensino regular e da rede de apoio com outros profissionais da área da saúde, como psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos.

Dessa forma, o AEE é uma estratégia que visa atender às necessidades específicas dos educandos em processo de escolarização. Ele não é um substituto para a educação regular, mas

sim uma complementação. Isso significa que, preferencialmente, esses serviços devem ser oferecidos dentro da rede regular de ensino, promovendo a inclusão desses alunos em ambientes com seus pares sem deficiência e o aluno deve frequentar regularmente a sua turma de ensino regular.

Optou-se pela investigação da oferta do AEE em uma rede regular de ensino para verificação de como se materializa a PNEEEI (Brasil, 2008), às suas interpretações e os significados atribuídos. Na sequência, os caminhos percorridos serão informados.

3. Metodologia

Para atingir o proposto nesse estudo, ou seja, identificar as formas de organização do Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal de ensino, o caminho escolhido foi a pesquisa documental, de cunho qualitativo.

André e Ludke (1986) afirmam que a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por técnicas diversas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Esses argumentos evidenciam a relevância do uso de fontes documentais e especialmente para essa investigação, pois utilizaremos documentos legais exarados pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008), para poder desenvolver uma pesquisa de qualidade, precisamos de métodos e técnicas que nos guiem na resolução cuidadosa de problemas, nos levando a criar um alicerce com a capacidade de selecionar, observar e organizar da melhor forma, cientificamente, a trajetória que precisa ser percorrida para que se realize uma boa investigação.

Ainda, para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental nos permite analisar, investigar e explorar documentos por vezes nunca investigados antes, podendo analisar todos os tipos de documentos, tanto impressos como *online*, nos permitindo ter acesso a todas as informações necessárias para estudos. Também nos

permite pensar em melhorias do campo estudado. Importante destacar que a legislação pode ser muito mais elucidadora pelo que omite do que pelo que explica e está sujeita a interpretações, implicações e conflitos dos mais diversos quando implementadas (Prieto, 2006).

Bem, para efetivar essa pesquisa, percorreu-se os caminhos que passaremos a descrever. A escolha pela rede municipal de ensino a ser pesquisada se deu pelo critério de proximidade, pois entender como os municípios da Serra Gaúcha organizam a oferta do AEE é um dos aspectos mais importantes desta investigação. Primeiramente, ao definir a rede municipal que seria pesquisada, foi realizada uma busca *online* acerca dos documentos digitais disponíveis nos sites do poder público municipal referentes ao tema proposto.

Os documentos encontrados no site da Secretaria de Educação, bem como do Conselho Municipal de Educação sobre a temática passaram por uma primeira leitura, com o intuito de selecionar os que seriam utilizados por estarem alinhados ao objetivo da pesquisa. No site da Secretaria de Educação, não identificamos nenhum documento que tratasse especificamente do tema, apenas materiais com outros fins e assuntos.

Sobre o tema da pesquisa, no site do Conselho Municipal de Educação da referida rede, verificamos que existem dois documentos relativos à educação especial, sendo que o primeiro é uma Resolução, de 2017 (Caxias do Sul, 2017), que dispõe sobre as diretrizes para a educação especial no sistema municipal de ensino, enquanto o segundo trata de um modelo de certificação para o ensino fundamental, para estudantes com terminalidade específica. Esse documento foi descartado, pois não elucidava as questões aqui trazidas (tratava-se de um documento técnico para registro individual).

Ainda, no que se refere à rede estudada, encontramos outra Resolução do Conselho Municipal, de 2019 (Caxias do Sul, 2019), que orienta a construção e/ou adequação de proposta pedagógica e regulamenta a elaboração/adequação de regimento escolar para as

escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Este serviu para a análise, pois apontou a forma de atendimento ofertada pela rede.

Na sequência, realizou-se uma leitura mais aprofundada dos referidos documentos, no intuito de categorizar as informações coletadas, destacando-se aspectos significativos. Dessa leitura, definiram-se duas categorias de análise: a educação especial como modalidade de ensino e as formas de oferta do AEE na rede estudada, que serão apresentadas a seguir.

4. Atendimento Educacional Especializado na rede municipal

4.1 Educação Especial como modalidade

Inicialmente, traremos a Resolução do Conselho Municipal de Educação de 2019, no artigo 8º, que apresenta a educação especial como uma modalidade oferecida de forma transversal nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental em todas as faixas etárias ou anos escolares (Caxias do Sul, 2019).

Prieto (2006) destaca a importância de verificar se a rede municipal considera a educação especial como uma modalidade ofertada, pois esse dado indica a população a ser atendida dentro da modalidade, e se a esfera municipal destinará recursos para as necessidades desse grupo de estudantes. A garantia de acesso e de permanência também se dá pelos princípios democráticos que orientam o poder público municipal. Como essa Resolução orienta a elaboração dos regimentos das escolas e dos projetos pedagógicos, entende-se que a educação especial estaria contemplada em todas as escolas da rede.

Na Resolução CME, de 2017, o conceito de educação especial adotado indica que essa modalidade é compreendida na perspectiva da educação inclusiva, pois permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar que oferta o AEE, disponibilizando um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização das suas

crianças nas turmas do ensino regular (Caxias do Sul, 2017). Esse conceito está alinhado com a PNEEEI (Brasil, 2008), uma vez que indica o AEE como responsável por todos os apoios necessários para a aprendizagem de crianças com deficiência em processo de escolarização. Importante destacar que a resolução referida usa o termo “suas crianças”, que remete a análise do contexto escolar e das características individuais de cada estudante para definir quais recursos e formas de atendimento melhor se adequam a cada caso.

Ainda, encontramos no artigo 2º da Resolução CME de 2017, o conceito de educação inclusiva, a qual é “entendida como acesso, permanência com qualidade e participação das crianças/estudantes na escola, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades educacionais especiais” (Caxias do Sul, 2017). Como construir uma escola para todos sem garantir o acesso, permanência e êxito com qualidade, ou seja, com aprendizagem na escola?

De acordo com Beyer (2006), o caminho para a inclusão é bastante árduo, extenso e há muito o que fazer em termos de conscientização, principalmente na sociedade e também na comunidade escolar. Penso que as escolas devem se questionar em alguns momentos se a inclusão depende somente da comunidade escolar, mas o autor afirma que a responsabilidade é de todos na sociedade.

Considerando a modalidade da educação especial, a rede estudada apresenta, na Resolução CME de 2017, artigo 3º, os meios para oferta, que envolvem planejamento de ações e estabelecimento de políticas conducentes à universalização do atendimento das crianças com deficiência, entendendo a modalidade como transversal nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Caxias do Sul, 2017). Outro aspecto pelo qual o sistema de ensino se propõe a ofertar a formação continuada e/ou capacitação de professores para o AEE e demais profissionais da educação demonstra a necessidade de preparar os professores para atuarem na inclusão de forma

especializada, atendendo às especificidades e às necessidades de cada estudante, considerando a modalidade da educação especial.

A referida resolução ainda aponta a participação da família e da comunidade no processo escolar como um dos elementos que contribuem para o conhecimento das características da criança com deficiência, possibilitando um melhor acolhimento e participação nos processos que envolvem a inclusão.

Sabe-se que a educação inclusiva requer recursos didáticos adaptados, tecnologia assistiva e de comunicação, além das salas de recursos, salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento educacional especializado, todos indicados no artigo 3º da Resolução CME de 2017 como possibilidades e responsabilidade do poder público em prover (Caxias do Sul, 2017). A PNEEEI (Brasil, 2008) destaca a necessidade de alocação de recursos para atender às necessidades de aprendizagem das crianças com deficiência, que envolvem atendimento em salas multifuncionais e centros de AEE.

Um dos aspectos, no entanto, que caracteriza a rede municipal estudada é a inclusão do atendimento domiciliar e hospitalar no texto legal, que trata da educação especial, pois dá visibilidade a uma necessidade de atendimento – nem sempre citada – das crianças em tratamento de saúde. Por vezes, o tempo de internação ou tratamento clínico, que impede a criança de estar presente na escola precisa ser garantido, pois a aprendizagem pode e deve acontecer em qualquer ambiente, inclusive no hospitalar.

O apoio necessário para o retorno à escola após a hospitalização ou afastamento das atividades escolares, carece de profissionais habilitados e recursos para esse fim. Uma das questões que aparecem de forma evidente, é o compromisso da rede estudada, ao indicar no artigo 4º, que:

[...] a mantenedora deve assegurar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos projetos e dos serviços da educação especial na oferta da educação inclusiva, bem como os recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais, provendo as escolas das condições necessárias a esse atendimento (Caxias do Sul, 2019, n.p).

O compromisso com a oferta e garantia de que haverá os recursos necessários está descrito nesse artigo e respalda as escolas e o alunado da educação especial.

Para finalizar, considera-se importante destacar que a Resolução CME de 2017, artigo 6º, parágrafo primeiro, indica que a escola deve assegurar o acesso dessas crianças às turmas do ensino regular, entendidas como o ambiente de ensino e de aprendizagem, no qual é oportunizada a convivência de crianças com e sem deficiências no desenvolvimento de atividades curriculares programadas do ensino regular (Caxias do Sul, 2017). Durante os estágios obrigatórios, observei que as crianças com deficiência eram retiradas da sala de aula duas vezes por semana, por dois períodos, para receber este atendimento.

Percebi também que essa prática por vezes deixava os alunos com dificuldade, pois quando retornavam, com a aula em andamento, ficavam totalmente perdidos. Podemos apenas imaginar, pois não temos essa informação de que os alunos tenham dificuldade em deslocar-se para o AEE em turno inverso e, por esse motivo, a escola adote essa prática. Para aquele contexto, talvez seja algo proveitoso, mas limita o tempo de convivência e aprendizagem das crianças com deficiência nas classes comuns. A seguir, apresentaremos dados referentes às formas de oferta e organização do AEE na rede municipal estudada.

4.2 Atendimento Educacional Especializado: como se organiza a rede municipal?

A Resolução CME de 2017, artigo 3º, inciso III, indica que o atendimento educacional especializado deva ser complementar para as crianças com deficiência e suplementar, para crianças com altas habilidades ou superdotação e não substitutivo à escolarização regular (Caxias do Sul, 2017). Dessa forma, a ideia de que o AEE acontecerá nos mesmos moldes da escola especial não se mantém, uma vez que se espera que as crianças com deficiência convivam

com outras crianças e possam aprender nas classes comuns. O exemplo que trouxe da escola, que retira as crianças para atendimento em horário de aula, não se enquadra nesse item, pois não caracteriza a substituição à escolarização regular. A Resolução referida acima, conceitua o AEE como:

Art. 8º O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se no conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado, respectivamente, de forma complementar ou suplementar à formação das crianças/estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na escola e fora dela (Caxias do Sul, n.p, 2017).

Um aspecto importante definido no conceito utilizado é que objetiva a independência da criança com deficiência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na escola e fora dela. Essa organização institucional visa acesso ao currículo, utilizando-se de recursos de acessibilidade pedagógica, ou seja, de ensino e de aprendizagem.

Para a rede de ensino estudada, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas nas classes comuns, não sendo substitutivas à escolarização, devendo ser ministradas por professores especializados, no turno inverso ao da classe comum, a partir do plano curricular individualizado e elaborado conjuntamente entre os professores do AEE e os docentes das classes comuns. Dessa forma, o encaminhamento para o AEE também pressupõe um diagnóstico e a elaboração do plano curricular individualizado, elaborado e assinado pelos profissionais envolvidos.

Ainda, para que as necessidades específicas sejam atendidas, na rede estudada, conforme a Resolução CME de 2017, são considerados recursos do AEE Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino da Língua Portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban;

ajudas técnicas, incluindo informática adaptada, mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento curricular e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades de vida autônoma e social, entre outras, devendo estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum (Caxias do Sul, 2017). Ao indicar a articulação com a proposta pedagógica do ensino comum, entende-se que serão recursos utilizados tanto nas classes comuns como nas salas de AEE.

A rede investigada oferta o AEE, na própria escola onde a criança com deficiência está matriculada, em outra escola do seu zoneamento ou em centro de atendimento educacional especializado da rede pública, da iniciativa privada ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público Municipal. Tradicionalmente, o poder público abre a possibilidade de convênios para oferta dos serviços relacionados à educação especial. Não se trata do objetivo dessa pesquisa aprofundar o tema, mas boa parte do AEE na rede estudada pode ser ofertado pela iniciativa privada, com recursos públicos, conforme o artigo 12 da Resolução CME (Caxias do Sul, 2017).

Considerando a realidade da rede estudada, as formas de organização do AEE na escola envolvem professores para os atendimentos nos seguintes espaços e ações pedagógicas: salas de recursos, salas de recursos multifuncionais, serviço de itinerância, atendimento temporário, estimulação precoce e enriquecimento curricular.

As salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais diferenciam-se na abordagem pedagógica, pois a primeira complementa a aprendizagem das classes comuns e a segunda desenvolve estratégias de aprendizagem, possibilitando a participação da criança na vida escolar. Tanto o serviço de itinerância quanto o atendimento temporário tratam de atendimentos individualizados, em parceria com o professor das

classes comuns, dentro ou fora da escola. A estimulação precoce atende crianças com deficiência de zero a três anos, com a participação da família e o enriquecimento curricular suplementar é ofertado para crianças com altas habilidades/superdotação (Caxias do Sul, 2017).

Na rede estudada, o AEE fora da escola envolve professores e profissionais para os atendimentos nos seguintes espaços: centro de atendimento educacional especializado (CAEE), atendimento pedagógico hospitalar ou domiciliar e as classes hospitalares. No CAEE, além dos profissionais da educação, há atendimento de profissionais da saúde e da assistência social, além da formação de recursos humanos. As outras duas formas de organização são voltadas para as crianças com deficiência no ambiente hospitalar ou domiciliar, dependendo do tratamento e do tempo de afastamento das atividades escolares. O atendimento para crianças com deficiência hospitalizadas é um diferencial da rede estudada, pois percebe-se que há um destaque significativo para essas formas de organização da oferta do AEE (Caxias do Sul, 2017).

Logo, o AEE na rede municipal de ensino investigada é ofertado para o público-alvo da educação especial, ou seja, crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e esse atendimento pode ocorrer dentro ou fora da escola, de acordo com as especificidades, necessidades e momento que a criança está vivendo.

5. Considerações finais

O estudo em tela buscou identificar as formas de organização do AEE em uma rede municipal de ensino. A opção pelo local de pesquisa se deu em função dos estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia, realizados em uma rede pública, localizada em um município da Serra Gaúcha.

Dessa forma, optou-se por uma investigação de cunho qualitativo, em que o investigador interpreta os dados coletados e

por uma pesquisa documental. Para tanto, consultou-se os sites da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Cabe destacar que poucos documentos normativos traziam o tema proposto, ou seja, educação especial e educação inclusiva e o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência.

Nesse sentido, foram analisadas Resoluções CME de 2017 e 2019, no intuito de identificar as formas de organização do AEE (Caxias do Sul, 2017; Caxias do Sul, 2019). Em geral, a proposta da rede segue as normativas nacionais para oferta de educação especial como modalidade de ensino, ou seja, ofertada de forma transversal, na educação básica, nas etapas de educação infantil e ensino fundamental.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) propõe a inclusão de crianças com deficiência nas classes comuns das escolas regulares com AEE no contraturno, ofertado de forma complementar para as crianças com deficiência e de forma suplementar para as crianças com altas habilidades/superdotação, conforme a rede investigada oferta.

Observou-se que as crianças com deficiência da rede podem ser atendidas na própria escola, quando essa conta com salas de recursos e salas de recursos multifuncionais, ou fora da escola no caso dos centros de atendimento educacional especializado. Também se pode ofertar serviço de itinerância nas classes comuns, atendimento temporário domiciliar em caso de tratamento clínico, estimulação precoce para crianças de zero a três anos de idade e enriquecimento curricular para crianças com altas habilidades/superdotação.

Destaca-se que a legislação consultada dá ênfase ao atendimento pedagógico hospitalar ou domiciliar e às classes hospitalares, para crianças com deficiência, o que caracteriza o contexto local. A preocupação com a continuidade da escolarização e mesmo com o atendimento lúdico hospitalar está presente no texto

legal, bem como a necessidade de preparação para o retorno à escola, especialmente em períodos de afastamento prolongado.

Referências

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BORGES, M.C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus Integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-Americana de educação**, n. 59, p. 01-11, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Regulamentação de Artigos da Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 17, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAXIAS DO SUL (Município). Conselho Municipal de Educação. Comissão de Educação Infantil. Comissão do Ensino Fundamental e Modalidades. **Deliberação nº 01/2019. Processo CME nº 2019/35942**. Delibera sobre a utilização do Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) como Planos de Estudo para as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino (SME), a contar do ano letivo de 2020. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2022/11/df4a8c2f-bacf-4f61-be27-36e1725c8e04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

CAXIAS DO SUL (Município). Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 35/2017. Dispõe sobre as diretrizes para a**

Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/26ca99e6-940a-4116-b1e6-6e51e9cea8d3.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 ago.2023.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. *In*: GAIO, R. **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2008.

ILMA, P. A. V. *et al.* **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 14. Ed. São Paulo: Papirus, 1995.

JANUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011, algumas reflexões.** Campinas: Autores Associados, 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 07, p. 30-31, 2008.

MONTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

PRIETO, R. G. A pesquisa sobre políticas de atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2006.

SANTOS, M. C. D. **Marcos Legais da Educação Infantil.**

Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/marcos-legais-da-educacao-infantil-inclusiva>. Acesso em: 05 out. 2023.

SANTOS, R. O. F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores.

Revista Educação Pública, v. 19, n. 12, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J.; F.; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 01, p. 1-15, 2009.

Capítulo 15

Pedagogia hospitalar: o papel do pedagogo

Luana Fernandes Machado Germann
Luciane Torezan Viegas

1. Introdução

Em um ambiente hospitalar, as crianças¹ estão imersas em um momento de suas vidas em que se faz necessário cuidados especiais e essenciais para seu bem-estar e saúde. No entanto, por mais que se integrem à rotina e aos procedimentos necessários para o tratamento, não deixam de ser crianças, com características e especificidades de sua faixa etária. Nesse sentido, o lúdico, o brincar, a aprendizagem e, em alguns casos, os processos formais de escolarização, fazem parte da rotina dessas crianças e as vinculam à vida, ao contexto social.

Considerando que a educação escolar e não-escolar é objeto de estudo da área da Pedagogia, os profissionais habilitados a atuarem com as crianças, lidando com os processos de ensino e de aprendizagem, são os pedagogos. Com isso, a Pedagogia entra no espaço hospitalar, para realizar ações que propiciem o desenvolvimento das crianças hospitalizadas, que por vezes se encontram em situações atípicas e fragilizadas no âmbito emocional, físico e social.

Diante deste contexto de pesquisa, o pedagogo hospitalar atua como o mediador e como o articulador de estratégias didáticas que dialogam com elementos relevantes como por exemplo a escuta

¹ Para fins desse estudo, ao nos referirmos às crianças em ambiente hospitalar, consideramos a faixa etária de zero a dezessete anos.

pedagógica², observando as particularidades da criança hospitalizada, interagindo e propondo de acordo com as necessidades e especificidades de cada momento.

Dessa forma, entende-se que o papel do pedagogo hospitalar é de extrema importância, pois ele desempenha e assume diferentes funções no ambiente hospitalar, podendo proporcionar experiências educativas e humanizadas aos que se encontram em tratamento. Nem sempre a legislação vigente é cumprida e, nem sempre, os profissionais que atuam nesse contexto estão preparados ou motivados para esta importante tarefa.

Ademais, o pedagogo desempenha um papel fundamental na promoção da humanização do ambiente hospitalar, por meio de atividades lúdicas, contação de histórias e brincadeiras, proporcionando momentos de descontração e prazer e, conseqüentemente, poderá contribuir significativamente para a redução do estresse e da ansiedade das crianças, atuando pedagogicamente para a melhoria de sua qualidade de vida durante este período (Bogus; Pelicione; Pereira; Zombini, 2012).

Nesse sentido, esse estudo tem por objetivo identificar que papéis ou funções o profissional pedagogo assume no ambiente hospitalar. Espera-se, com essa investigação, dar visibilidade à importância desse profissional nos hospitais, compondo as equipes técnicas e contribuindo com o tratamento de saúde, ao manter as crianças vinculadas ao lúdico, ao brincar e aos processos de escolarização formal. Na sequência, traremos uma revisão teórica, com conceitos importantes relacionados à educação em espaços não-escolares, funções do pedagogo hospitalar, pedagogo e o lúdico e as classes hospitalares.

² Escuta pedagógica é uma expressão desenvolvida por Ceccim & Carvalho (1997) que diz respeito à sensibilidade no que tange ao ver-ouvir-sentir-, aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo educando hospitalizado (Brasil, 2002).

2. Educação não-escolar e pedagogia hospitalar

2.1 Entendendo a educação em espaços não-escolares, a educação hospitalar

Tradicionalmente, o pedagogo é o profissional que planeja e executa atividades educativas para contribuir na formação escolar das crianças. No entanto, sabe-se que sua atuação não se esgota na função descrita, que representa apenas parte das possibilidades de atuação desse profissional.

Nesse sentido, o termo “pedagogo” surge na Grécia Antiga, Roma, pois os escravos que cuidavam e conduziam as crianças para as aulas, acompanhando-as em todos os momentos, eram assim chamados. Segundo Libâneo (2010), *peda* ou *paidós*, do grego significa criança, e *gogia*, estudo/ensino, ou seja, o pedagogo, significado do termo diz respeito ao ensino de crianças. Até os dias atuais esse significado é o mais conhecido. Somente com a industrialização, no século XVIII, com a criação das primeiras escolas formais na Europa, o termo pedagogo retorna e é utilizado para definir o profissional que atua nas escolas como especialista em educação, diferenciando-se do docente, que ministra aulas.

Desde então, o conceito evoluiu e, atualmente, compreende-se que o pedagogo é o responsável por ensinar as crianças, além de outras funções que assume no contexto escolar. Libâneo (2010) destaca que o pedagogo é considerado o profissional que transita em várias esferas no que tange às práticas educativas, de forma direta ou indireta e está vinculado à organizações e aos processos que envolvem a transmissão a assimilação de forma ativa do conhecimento, com o objetivo da formação humana de modo integral. Ou seja, amplia-se a inserção desse profissional, que atua onde houver educação, quando se desenvolverem os processos de ensino e de aprendizagem.

Com o passar do tempo, houve o aprimoramento das funções do pedagogo e nos dias atuais ele é entendido como o especialista

em conduzir conhecimentos e práticas educativas em diferentes contextos e espaços, que podem ser escolares ou não-escolares. De acordo com Libâneo (2010), o curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos de campo teórico investigativo da educação e no exercício técnico profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições não escolares. Verifica-se, portanto, que o pedagogo pode atuar em espaços que não se restringem somente ao ambiente escolar, dessa maneira, ampliando seu escopo de atuação e contribuindo para a formação educativa da sociedade.

Para Freire (1983, *apud* Mattos; Mugiati, 2013, p. 69), “o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente”. Dessa forma, na medida em que os homens, em sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Deste modo, compreende-se que o pedagogo tem como função provocar a reflexão, além de exercitar a educação humanizada, que promova a transformação, e desafie as crianças a criarem e serem os protagonistas de sua história enquanto cidadãos. Neste sentido, é fundamental evidenciar que o surgimento dos hospitais se relaciona estreitamente com a educação, pois estes locais foram inicialmente criados como ambientes de ensino e aprendizagem para estudantes de medicina (Collet; Oliveira; Vieira, 2006).

Segundo Ornellas (1998), devido ao aumento da demanda dos serviços em saúde ocorre a busca por novas estratégias. Entende-se que a demanda crescente por serviços de saúde, seja em função do aumento do volume da população, seja devido às mudanças nas concepções de saúde e de suas necessidades ou à extensão do significado da necessidade de assistência, transforma os serviços de saúde. (Ornellas, 1998). Compreende-se que, com as mudanças nas concepções em relação à saúde, o aumento da população direciona a busca por estratégias que dialoguem com a educação e a saúde para dar o suporte adequado aos necessitados.

Ainda considerando o contexto histórico, durante a Idade Média, as escolas de medicina foram anexadas aos hospitais, os estudantes tinham a oportunidade de observar casos clínicos reais bem como, participar de procedimentos, orientados pelos seus professores. Este tipo de abordagem educacional, abriu a possibilidade de um novo formato de ensino, valorizando a experiência prática e o contato direto com pessoas hospitalizadas. Com o passar do tempo, os hospitais se tornaram não apenas lugares de cura e atendimento clínico, mas também locais com possibilidades educativas, onde os profissionais da saúde são preparados para atender e orientar a população em relação à saúde, assim ocasionando um contato indissociável com a educação (Lisboa, 2002).

Portanto, nessa perspectiva transformadora e geradora de aprendizagens significativas é fundamental a atuação de pedagogos como mediadores de conhecimento em espaços que ultrapassam os ambientes escolares, para que se desenvolva o olhar humanizado e a consciência crítica produtora de conhecimento.

2.2 O papel do pedagogo no ambiente hospitalar

Nos tempos atuais, pode-se compreender que o hospital, como ambiente educacional, além de terapêutico, prescinde de um profissional habilitado na área da educação. É importante destacar que a educação não é um sistema único da escola, bem como a saúde não é um elemento exclusivo do hospital. Segundo o Ministério da Saúde, o hospital é também um centro de educação. A definição a seguir nos auxilia nesse entendimento:

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente (Brasil, 1977 *apud* Fontes, 2005, p. 121).

Dessa maneira, é fundamental refletir sobre a atuação de pedagogos no hospital, visando realizar a interação entre a educação e a saúde com o objetivo de oportunizar o bem-estar durante o processo de hospitalização. Para Fontes (2005), a pedagogia hospitalar pode ser entendida como uma nova concepção, diferindo-se da pedagogia tradicional³, visto que ela atua em espaço não escolar, visando construir saberes diante desse novo contexto de aprendizagem, que possam contribuir para o bem-estar da criança que se encontra em tratamento médico.

Nesse sentido, o pedagogo, em conjunto com a equipe de saúde, adapta as práticas pedagógicas ao contexto hospitalar, tais ações didáticas permitem que a criança hospitalizada viva sua infância, assim diminuindo a dor e o sofrimento de uma internação hospitalar, por vezes prolongada. Matos e Mugiatti (2013, p. 102) defendem que “a assistência pedagógica, na hospitalização, sugere uma ação educativa, que se adapta às manifestações de cada criança, em diferentes circunstâncias, nos enfoques didáticos, metodológicos, lúdico e pessoais”. Ademais, é fundamental compreender que o diálogo e o olhar pedagógico promovem o ensino como um ato fidedigno de aprendizagem. Neste sentido, Matos e Mugiatti (2013, p. 70) afirmam que:

Nesta perspectiva, a atenção pedagógica, mediante a comunicação e diálogo, é essencial para o ato educativo e se propõe a ajudar a criança (ou adolescente) hospitalizada para que, imerso na situação negativa que atravessa no momento, possa-se desenvolver em suas dimensões possíveis de educação continuada, como uma proposta de enriquecimento pessoal.

Com isso, a atuação do pedagogo no hospital é fundamental, para proporcionar às crianças hospitalizadas a continuidade ou inserção aos processos educacionais, e desenvolver o seu

³ Pedagogia tradicional tem como função social a transmissão de conhecimento, onde o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, não se considera o contexto social do sujeito e as práticas pedagógicas são centradas na transmissão e memorização do conteúdo (Fonseca; Fonseca, 2016).

reconhecimento pessoal e sentir-se capaz de explorar as possibilidades que a educação em sua essência pode oferecer.

Assim, considerando a educação não-formal, a atuação do pedagogo no hospital como um ato educativo, que envolve processos de ensino e de aprendizagem, caberá diferenciar e compreender os diferentes papéis desempenhados por esse profissional e que foram se constituindo ao longo da história.

2.3 O pedagogo e a abordagem lúdica

Inicialmente, as ações pedagógicas de apoio e sustentabilidade para crianças em tratamento de saúde em hospitais perpassam por duas vertentes analíticas. Seguindo esta concepção, a primeira que é o uso do lúdico como fator gerador de comunicação com a criança enferma, a ideia é construir um sistema que gere o esquecimento momentâneo da situação em que ela se encontra, realizando o resgate da infância vivida antes do momento de internação (Fontes, 2005).

Contudo, Fontes (2005) defende que a criança por vezes se sente irritada com o tipo de abordagem, pois não contribui para a reflexão quanto a sua própria experiência, anulando seu processo de aprendizagem. A abordagem lúdica deve ser pautada no respeito e (re)conhecimento de cada um, é fundamental fazer valer a intencionalidade pedagógica e a escuta sensível para com a criança hospitalizada, respeitando suas escolhas e desejos. Para Gomes (2022), a brincadeira e a ludicidade relacionam-se intrinsecamente à motivação, que é a ligação direta com o ser humano. Prado (1991 *apud* Gomes, 2022, p. 43) afirma que:

Lúdico é uma categoria que dá qualidade à atividade, construída de forma integral e social, de forma diferenciada em cada indivíduo e cultura. É um conjunto complexo de elementos especificamente de sensibilização humana, que cria locais afetivos de aprendizagem, de troca, de jogo entre o “real” e o imaginário.

Já a segunda vertente defende que o lúdico deve ser explorado, mas deve-se observar o ambiente, a particularidade de cada criança, validar suas experiências e buscar explorar de modo constante o ambiente hospitalar, desenvolvendo uma rede de confiança entre a criança hospitalizada, a equipe de saúde, a família e o pedagogo. De acordo com Fontes (2005, p. 122):

Ao conhecer e desmistificar o ambiente hospitalar, ressignificando suas práticas e rotinas como uma das propostas de atendimento pedagógico em hospital, o medo da criança, que paralisa as ações e cria resistência, tende a desaparecer, surgindo, em seu lugar, a intimidade com o espaço e a confiança naqueles que ali atuam.

Nesse contexto, é imprescindível realizar a reflexão quanto ao ofício do pedagogo no hospital, este profissional deve estar preparado para trabalhar de forma lúdica, mas sem anular o contexto, a situação emocional e física em que a criança se encontra. O respeito ao momento de dor que a criança possa estar vivendo, em função dos tratamentos de saúde, por exemplo, é uma das formas de intervir, propondo algo lúdico, mas sem ser invasivo, ou seja, considerando a adesão ou não da criança naquele momento específico.

Conforme Menezes (2004 *apud* Souza; Rolim, 2019), a pedagogia hospitalar tem como objetivo incentivar a união entre a criança, sua família, a escola e o hospital. Também aproximar a rotina hospitalar com a vivência anterior à internação e possibilitar à criança internada o uso do seu direito de acesso à educação, a propostas lúdicas, mesmo quando em ambiente hospitalar, por períodos talvez prolongados.

Dessa forma, o pedagogo que atua em hospitais deve estar atento à rotina hospitalar, exercitar o olhar sensível e elaborar estratégias que desenvolvam a participação ativa da família e equipe de saúde na promoção da aprendizagem da criança hospitalizada. Planejar atividades que realmente façam sentido, sem esquecer o principal objetivo, a melhora e o cuidado da criança, pois a expectativa principal é que essa criança retorne a sua rotina fora do

espaço hospitalar com a saúde restabelecida, sem anular o direito de viver a sua infância.

2.4 O pedagogo na classe hospitalar

Primeiramente, as classes hospitalares no Brasil, surgem na década de 1950. Conforme Silva (2020), no ano de 1950 é que se tem o registro da primeira classe hospitalar no país, mas somente vinte anos após acontece o reconhecimento oficial da atividade no país. Nesse contexto, o atendimento educacional escolar em hospitais ganha força e amplia-se o número de classes hospitalares. Com isso, o pedagogo começa a ter espaço nesses ambientes.

No entanto, Freitas e Lima (2017 *apud* Silva, 2020) enfatizam que a pedagogia hospitalar só foi reconhecida como modalidade de ensino pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994). Considera-se que o atendimento educacional no hospital em um viés escolar, começou a ser tema de debate no Brasil somente a partir da década de 1990, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), pois a partir deste momento crianças e adolescentes começam a ser vistos como pessoas de direito, garantidos por lei.

Ademais, as classes hospitalares passam a realizar o atendimento escolar às crianças hospitalizadas. Nesse sentido, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2002, p. 13) é dever da classe hospitalar:

Elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

Entende-se que a escola também deve fazer parte desse processo educacional no hospital, seu papel é em conjunto com os profissionais que atuam no ambiente hospitalar, no intuito de adaptar o currículo para que aquele estudante se sinta acolhido e pertencente ao grupo social. Para Silva (2020), é fundamental que as crianças, quando hospitalizadas, sintam-se envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Importante destacar que, ao longo do tempo, a legislação referente ao direito das crianças hospitalizadas foi se ampliando e sendo resignificada. Em 2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) foi alterada (Brasil, 2018) e passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 4A- É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Desse modo, registra-se o direito da criança hospitalizada em fase de escolarização, ao atendimento educacional, seja em classes hospitalares ou outras formas de organização que o Poder Público determinar. Entende-se que, além dos docentes que podem atuar no âmbito hospitalar, com diferentes formações, o pedagogo torna-se um profissional com a devida capacitação para lidar com as particularidades da educação escolar. Em relação à atuação do pedagogo que atua em classe hospitalar, é necessário e fundamental que o profissional esteja:

[...] capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão

dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (Brasil, 2002, p. 22).

Dessa forma, a competência técnica necessária para discernir as necessidades da criança hospitalizada, pensar em estratégias coletivas e viáveis, adequadas ao momento que a criança vive, é tarefa do profissional pedagogo. Mesmo nos processos de escolarização nas diferentes áreas do conhecimento, caberá a esse profissional reconhecer os recursos pedagógicos que possam ser utilizados para o ensino e que facilitem a aprendizagem das crianças.

3. Metodologia

Nesse momento, pretende-se compartilhar os caminhos que foram percorridos para realizar a investigação apresentada neste estudo. Inicialmente, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, utilizando-se bases de dados de produções científicas reconhecidas para a consecução do objetivo de identificar que papéis e funções o pedagogo assume no ambiente hospitalar.

Para Neto e Castro (2017, p. 82-83) “[...] o que nos motiva a pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”. E, conforme contextualizado no início deste estudo, a pesquisa realizada faz parte da minha formação e dos questionamentos que trago dos conhecimentos teórico-práticos vivenciados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois nas palavras de Brandão (2001), a pesquisa qualitativa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Assim, a abordagem qualitativa possibilita interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; assim, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Oliveira; Rodrigues, Santos 2021).

Para Brito, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa bibliográfica é uma possibilidade significativa para o pesquisador desdobrar sua investigação, pode ser utilizada em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, pois o pesquisador consegue ter acesso ao conhecimento que já foi produzido sobre o assunto de interesse da pesquisa. Assim, o conhecimento vai se desenvolvendo e os dados vão sendo interpretados pelo pesquisador, que busca conhecer, mas também recria.

Conforme, Brito, Oliveira e Silva (2021), há produção de pesquisas científicas que se fundamentam somente na pesquisa bibliográfica, investigando nas obras teóricas já publicadas informações pertinentes para responder os problemas de estudo estabelecidos que o pesquisador procura. Esse é o caso do estudo ora proposto, que investigou pesquisas realizadas sobre o mesmo tema, no intuito de organizar e aprofundar os conhecimentos e produções científicas da área.

Para, Gil (1999 *apud* Brito; Oliveira; Silva, 2021 p. 7) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O uso de tecnologias e as bases de dados disponíveis atualmente para fins de repositório, permitem pesquisas atualizadas e de fácil acesso a um grande número de produções. Assim, a seleção e a análise de artigos científicos acerca dos papéis e funções desempenhados pelos pedagogos em ambiente hospitalar foi o caminho escolhido e esta investigação foi realizada em dois momentos distintos: primeiramente, a busca e seleção de artigos científicos e, na sequência, a análise dos materiais coletados.

A busca dos artigos científicos sobre a temática foi realizada por meio do Portal de Periódicos CAPES e nos portais Lume, Scielo e Google Acadêmico, nos meses de setembro e outubro de 2023. Para fins desta investigação, optou-se por selecionar artigos publicados nos últimos dez anos, o que compreendeu o período entre 2013 a 2023. O filtro utilizado foram as palavras chaves “pedagogia

hospitalar”, “pedagogo hospitalar” e “papel do pedagogo hospitalar”.

Ao iniciar a coleta de dados, foram verificados artigos com base nas palavras chaves descritas anteriormente, identificou-se cinquenta e seis, considerando as quatro bibliotecas virtuais que foram selecionadas para a coleta de dados para este trabalho. A tabela abaixo, sintetiza o montante dos artigos encontrados em um primeiro momento.

Tabela 1 - Montante de artigos

Busca em:	Quantidade
<i>Capes</i>	25
<i>Google Acadêmico</i>	24
<i>Lume</i>	2
<i>SciElo</i>	5

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

A leitura atenta dos resumos dos artigos selecionados permitiu filtrar ainda mais, pois se elaborou uma planilha com as principais informações dos artigos encontrados. Muitos não se alinhavam com o objetivo da pesquisa. Desse modo, dentre os artigos pesquisados, foram selecionados um quantitativo de oito artigos para a análise, porque se relacionavam diretamente com o objetivo da pesquisa. Dos oito artigos selecionados, cinco artigos foram encontrados no Portal de Periódicos CAPES e três no Google Acadêmico. Da análise, estabeleceram-se duas categorias, apresentadas na sequência, que permitem inferir acerca dos papéis e funções desempenhados pelos pedagogos em ambientes hospitalares.

4. Resultados da pesquisa

4.1 O lúdico e o pedagogo no ambiente hospitalar

Referentemente ao lúdico no ambiente hospitalar relacionado às funções do pedagogo, seis artigos trouxeram o tema e passaremos a apresentá-los.

O estudo de Gomes e Sousa (2021), que trata do papel do pedagogo no ambiente hospitalar, apresenta o momento de interação com o pedagogo como muito importante para a criança hospitalizada, que está fora de seu habitat natural e que precisa se adaptar nessa nova rotina. Essa pesquisa foi realizada no estado de São Paulo, no ano de 2021. Teve como objetivo demonstrar a relevância da ação do pedagogo no ambiente hospitalar, bem como analisar as formas de inclusão, na busca por compreender os desafios encontrados pelos profissionais da pedagogia para colocar em prática uma educação de qualidade dentro das limitações impostas pela situação da criança que se encontra hospitalizada.

O estudo concluiu que o lúdico vivenciado dentro do ambiente hospitalar é uma maneira de amenizar o tratamento da criança, momento único em que se aprende e se ensina, ajudando a compreender melhor seu tratamento e recuperação. Segundo as autoras, o papel do pedagogo seria de promover a mudança e desenvolver uma aprendizagem lúdica para as pessoas e a sociedade (Gomes; Sousa, 2021).

Acerca da interação entre o pedagogo e a criança hospitalizada, a pesquisa de Sousa, Teles e Soares (2017), realizada no município de Parnaíba, no estado do Piauí, no ano de 2016, teve como objetivo refletir sobre como ocorre a prática do pedagogo como agente educador, reconhecendo de que modo esse trabalho contribui no processo de ensino e de aprendizagem de crianças hospitalizadas. A pesquisa mostrou que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas pedagogas do hospital contribuem na educação das crianças hospitalizadas, colaborando com a autoestima, possibilitando que

retornem aos estudos de uma maneira diferenciada, através de práticas pedagógicas lúdicas, estímulos para a interação com o outro e, por fim, desenvolvem a capacidade de aprendizagem.

Um aspecto importante que o estudo apresentado traz é a necessidade de manter o vínculo com a escola para que, quando as crianças retornarem ao convívio escolar, possam fazê-lo com menos defasagem na aprendizagem. Ao pedagogo também caberia auxiliar a escola a entender as necessidades da criança, especialmente quando retorna de um período longo de hospitalização (Sousa; Teles; Soares, 2017). Considera-se importante destacar que, para Sousa, Teles e Soares (2017, p. 248):

Trabalhar junto a crianças e adolescentes hospitalizados é um desafio que implica descobrir estratégias diferenciadas e adaptáveis à realidade de cada um, pois é complicado abordar e provocar neles interesse em aprender diante de uma situação tão difícil. Por isso, a função do pedagogo hospitalar não é apenas de manter as crianças ocupadas, mas estimulá-las por meio de seu conhecimento, interagindo com elas e proporcionando condições para a aprendizagem.

As autoras acima referidas destacam um ponto importante referente à necessária sensibilidade do profissional pedagogo ao identificar momentos em que a dor, provocada pela difícil situação de hospitalização e tratamento clínico, não permite nenhuma intervenção pedagógica. Sensibilizar-se, estar junto com a criança e ser propositivo quando as circunstâncias permitirem deveriam fazer parte do perfil do profissional que atua no ambiente hospitalar.

O artigo de Pereira, Silva, Costa e Silva (2022), traz a questão da humanização e da prática do pedagogo. Esta pesquisa, realizada durante o ano de 2022, no estado do Pará, teve como objetivo evidenciar a indispensabilidade do pedagogo no ambiente hospitalar. Os autores concluíram que a pedagogia hospitalar se consolida como uma vertente prática de educação não formal, que avista e contribui para uma pedagogia humanizada. Reverberando que o pedagogo é um personagem fundamental no espaço hospitalar, para colaborar e promover práticas educativas, junto a

equipe de saúde, que consolida a aprendizagem do estudante hospitalizado.

Entende-se por humanização hospitalar o ato que garante ao hospitalizado que ele seja tratado com dignidade, respeito e empatia, o ambiente deve ser acolhedor. O atendimento valoriza a particularidade de cada um, propiciando que sejam claras todas as informações pertinentes ao como e porquê será realizado o tratamento de saúde, estabelecendo o diálogo e o vínculo entre a criança e os profissionais envolvidos durante o tempo em que permanecerá hospitalizada (Pereira; Silva; Costa; Silva, 2022).

Os autores ressaltam que o pedagogo hospitalar promove a relação humanizadora, pois a criança hospitalizada receberá o apoio necessário para que, através de atividades lúdicas, perceba que, mesmo estando distante do seu espaço habitual, pode continuar desenvolvendo suas habilidades e competências, sem danos. (Pereira; Silva; Costa; Silva, 2022). Dessa forma, compreende-se que a interação entre o pedagogo e a criança é fundamental para que o processo de internação seja o menos doloroso possível, a escuta pedagógica entra neste contexto para que o profissional identifique o que e como será o tipo de abordagem que utilizará durante o atendimento da criança, para que desenvolva neste espaço uma oportunidade significativa no que tange à aprendizagem do educando.

Nesse sentido, conforme o artigo de Gomes e Souza (2021), o lúdico vivenciado dentro do hospital pode ser uma ferramenta que a criança utiliza para expressar o que sente, seus desejos e angústias diante da situação de internação hospitalar vivenciada.

Outro artigo selecionado, que trata do tema pesquisado, foi o de Barbosa e Gimenez (2017), que apresentou os desafios e conquistas da pedagogia hospitalar, destacando a contribuição pedagógica no processo de aprendizagem da criança hospitalizada em tratamento oncológico. Esse estudo foi realizado em 2017, em um hospital localizado na cidade de São Paulo, com o objetivo de contribuir com a construção de conhecimentos sobre o campo de atuação para o pedagogo no hospital, além de buscar apresentar e

discutir as ações da pedagogia hospitalar destinadas a crianças em tratamento oncológico. E as autoras concluíram que a atuação do pedagogo em hospitais deve ser bem mais conhecida, ter o atendimento educacional mais ampliado, devido aos benefícios que propicia às crianças hospitalizadas.

As ações pedagógicas desenvolvidas no referido hospital, contribuem na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas e resultam em um impacto positivo no tratamento de saúde, além de contribuir positivamente quanto ao processo de reinserção na escola e na sociedade, ademais enfatizam que é urgente a necessidade de Políticas Públicas Educacionais e de Saúde que estimulem a propagação deste serviço nos hospitais. Um importante destaque do artigo acima referido traz que:

O pedagogo hospitalar pode desenvolver diversas atividades com as crianças, sendo que estas dependem das suas condições de saúde e de sua disposição. As atividades geralmente assumem caráter lúdico, possibilitando a recreação, a interação entre as crianças e, também, que elas se sintam em ambiente familiar, desmistificando a ideia de hospital como um ambiente frio e triste (Barbosa; Gimenes, 2017, p. 165).

Nesse sentido, entende-se que o pedagogo hospitalar, que utiliza a ludicidade como aliada nos atendimentos às crianças, deve considerar o espaço disponível, preparar o ambiente para que ele se torne o mais acolhedor possível ao atendimento. No entanto, há que se ressaltar que a criança hospitalizada tem suas especificidades em relação à condição de saúde. Portanto, é atribuição do profissional, investigar junto à equipe de saúde os materiais que podem ser utilizados como brinquedos ou jogos, por exemplo, pois alguns desses recursos podem necessitar de higienização para evitar contaminação.

Entende-se, pelos artigos selecionados, que o contexto hospitalar se caracteriza por vezes como um ambiente hostil, desconfortável e pouco acolhedor, neste sentido é fundamental que o profissional responsável pelo atendimento pedagógico invista em (re)organizar o espaço que atende as crianças, propiciando

momentos brincantes e que instiguem o imaginário, seja através de jogos ou brincadeiras dirigidas, surgindo um lugar diferenciado e acolhedor, contribuindo para melhoria da condição de saúde do hospitalizado.

O estudo de Russo e Messa (2017) trata da Pedagogia Hospitalar, destacando o papel do pedagogo como auxiliador do aprendizado de crianças hospitalizadas. Essa pesquisa teve como objetivo verificar a importância do papel do pedagogo no ambiente hospitalar, foi realizada em 2017, no município de Juína, no estado de Mato Grosso, e concluiu que o pedagogo é fundamental e importante mediador das práticas pedagógicas com crianças hospitalizadas. Caberia a esse profissional, motivar, desenvolver a inteligência, criatividade, aprendizagem, preparando as crianças para o retorno à escola, com a finalidade de minimizar o abandono escolar, a dificuldade no avanço da aprendizagem e a reprovação, proporcionando também melhora na disposição e no desenvolvimento da saúde.

Nesse sentido, Russo e Messa (2017) ainda destacam que o pedagogo necessita buscar qualificações adequadas para dar suporte às crianças hospitalizadas, deve exercer práticas mais flexíveis e humanizadas, com a finalidade de acolher e motivar o desenvolvimento integral do estudante. Um dos aspectos destacados pelo artigo das autoras referenciadas acima, é que as atividades lúdicas podem ser realizadas na brinquedoteca ou diretamente no leito, dependendo da condição de saúde física ou emocional da criança que se encontra hospitalizada, para isto é fundamental que o pedagogo tenha o olhar sensível, consiga identificar como e, principalmente, porquê propor a atividade, seja a proposta de uma brincadeira ou jogo. Como exemplificam Russo e Messa (2017, p. 12),

[...] poderá haver momentos de recreação dentro da brinquedoteca, pois é um espaço próprio para brincar, uma vez que a criança e adolescente aprenderá brincando, possibilitando atividades com variados materiais pedagógicos,

fazendo que os hospitalizados se sintam encantados com as cores e objetos, utilizem a criatividade, promovendo a alegria por alguns instantes.

Compreende-se que a brinquedoteca no ambiente hospitalar é o espaço de acolhimento e descontração da criança, podendo ser caracterizado como um espaço de refúgio das dificuldades e dores físicas ou emocionais ocasionadas devido à hospitalização e condição de saúde. Vinculado a tais noções, é fundamental que o pedagogo construa um espaço acolhedor, organizado e diversificado com diferentes possibilidades e utilize a criatividade para contribuir aos momentos brincantes, que poderão ser vivenciados dentro da brinquedoteca, ou no leito dependendo da condição da criança no momento. As autoras Sousa, Teles e Soares (2017), acima referidas, também trazem o âmbito de atendimento à criança hospitalizada considerando sua condição no momento, em função do tratamento medicamentoso, sua reação e a necessidade de flexibilização e adaptação. Sousa, Teles e Soares (2017, p. 248) destacam que,

Ao desempenhar sua prática nos hospitais, o pedagogo encontrará algumas dificuldades advindas dos pacientes, como, por exemplo, dificuldade de locomoção, imobilização parcial ou total, indisposição da criança por conta da doença, é algumas vezes, a imposição de horários para a administração dos medicamentos. Os atendimentos, podem ser realizados de duas maneiras. A primeira forma é na brinquedoteca, onde as crianças terão momentos de socialização com as demais, ou a segunda maneira, que é no próprio leito, pois quando a criança está impossibilitada de se locomover o pedagogo vai até o seu encontro para a realização das atividades.

Dessa maneira, considera-se que o olhar e a escuta são fundamentais ao pensar em atividades lúdicas para as crianças hospitalizadas, pois existem fatores físicos e emocionais que poderão ocasionar desconforto a eles. Pensar em atendimento lúdico no leito é um potente gerador de comunicação entre a criança e o profissional pedagogo, pois através deste momento de interação, estabelece-se o vínculo e, com isso, o pedagogo pode ser o elo entre

a equipe de saúde, o paciente e a família, construindo um atendimento mais humanizado durante a hospitalização (Sousa; Teles; Soares, 2017).

Outro destaque dos referidos autores, é em relação ao espaço da brinquedoteca como ambiente de socialização entre os pares, pois é fundamental que o pedagogo prepare o ambiente e promova o brincar livre e a comunicação. Conseqüentemente, as crianças compartilharão suas experiências e anseios durante o período de hospitalização. Para finalizar, Sousa, Teles e Soares (2017) evidenciam que as atividades que ocorrem nas brinquedotecas precisam estar em conformidade com o interesse da criança hospitalizada, além de acompanhar sua faixa etária, pois é brincando que a criança se desenvolve.

O artigo de Muniz e Teixeira (2020) relata como tema o pedagogo e sua prática no contexto hospitalar realizado em 2020, no estado do Ceará, com o objetivo de refletir sobre a importância do pedagogo e de sua prática no ambiente hospitalar. As autoras concluíram que é de fundamental importância a atuação do pedagogo junto aos estudantes que são submetidos a tratamento de saúde por um longo período de internação hospitalar, visando realizar práticas pedagógicas flexíveis e humanizadas. E, o pedagogo, além de garantir o prosseguimento da aprendizagem, contribuirá em conjunto com a equipe de saúde, para a melhoria da condição emocional, psíquica, física e social do estudante hospitalizado.

Nesse estudo, Muniz e Teixeira (2020) definem que o brincar no espaço hospitalar possibilita a melhora no quadro clínico do hospitalizado, além de ocasionar a evolução na aprendizagem, oportunizando a inclusão e a criança sente-se percebida, valorizada e reconhecida como pessoa de direito.

Descritos os principais achados dos seis artigos selecionados referentes ao lúdico e o papel do pedagogo, destacam que é de suma importância que as atividades lúdicas sejam bem elaboradas, seguindo as particularidades da criança, transformando-se em

fatores geradores de comunicação e desenvolvimento da criança hospitalizada. Outro ponto importante seria considerar o momento, a dor, o desconforto e acolher o não, quando se propõe algo lúdico.

Por fim, quando se trata do lúdico e das relações com os papéis desempenhados pelo pedagogo hospitalar, os estudos mostraram que o acolhimento, a sensibilidade, o vínculo, a adaptação, a flexibilidade, a interação e a escuta pedagógica são importantes ferramentas, relacionadas à humanização e desejadas no perfil do profissional pedagogo. No entanto, as funções não se esgotam nesse importante locus, seguiremos apresentando outras funções desempenhadas pelo pedagogo.

4.2 O pedagogo e a escolarização no ambiente hospitalar

Em relação à escolarização ou educação escolar, dos oito artigos selecionados, apenas sete trataram do tema. O estudo de Barbosa e Gimenez (2017), evidenciado no subtítulo anterior, trouxe também contribuições ao tema relacionado ao atendimento educacional no espaço hospitalar. Dessa maneira, Barbosa e Gimenez (2017) destacaram em seu artigo que uma das atribuições do pedagogo hospitalar é articular estratégias de modo a que a criança dê continuidade aos seus estudos, e desenvolva as habilidades esperadas para a sua faixa etária.

Vinculado a tais noções, é indispensável que o pedagogo esteja preparado para lidar com as adversidades e agir com flexibilidade, seja em relação ao número de crianças que irá atender, o tipo de atividade que será desenvolvida, o currículo, considerar o tempo de internação, as condições emocionais, físicas e, principalmente, as características do tratamento.

O estudo de Russo e Messa (2017), também apresentado no subtítulo anterior, destaca que o pedagogo hospitalar realiza dois tipos principais de atendimento denominados como classe hospitalar, onde são atendidas crianças com idades diferenciadas, porém não são classificadas por ano escolar, e o outro atendimento

é a hospitalização escolarizada, que trabalha de modo individualizado, evitando o risco de adquirir alguma infecção devido à fragilidade da sua condição de saúde.

Nesse estudo, ressalta-se que, em conformidade, o profissional deve pensar e elaborar o trabalho a ser desenvolvido, considerando o momento atípico e de fragilidade que a criança está passando, para isto é essencial que, além dos conhecimentos teóricos e práticos, no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem, é muito importante compreender que o estudante está doente e passando por tratamentos muitas vezes invasivos e que o pedagogo demonstre estabilidade emocional e resiliência para enfrentar os desafios advindos desta função. (Russo; Messa, 2017).

O artigo de Silva e Carvalho (2017), que traz como tema o ambiente hospitalar e a atuação do pedagogo, foi realizado em 2017, no município de Curitiba, estado do Paraná, e objetivou compreender a função do pedagogo na classe hospitalar. As autoras concluíram que a pedagogia no hospital vem para dar suporte com a função de proporcionar que o estudante dê continuidade aos processos educativos, tornando o hospital um ambiente mais humanizado, agradável, trabalhando coletivamente e individualmente, visando o respeito quanto aos limites da criança hospitalizada.

Destaca-se no estudo de Silva e Carvalho (2017), que o pedagogo exerce um papel fundamental na sociedade, pois ele é o profissional que possui a formação necessária para trabalhar com educação, tem o conhecimento científico para o exercício em docência, através da elaboração de diversas atividades pedagógicas, ele acompanha e intervém no processo de aprendizagem do hospitalizado, auxilia as crianças na adaptação hospitalar e oferece a oportunidade para que os mesmos possam exercer seus direitos de cidadãos.

Outro artigo encontrado na pesquisa, que trata do tema, é o de Rabuske e Horn (2023), que traz o hospital como um espaço de atuação do pedagogo. A pesquisa foi realizada no estado de Santa Catarina, em um hospital infantil, no ano de 2023. E o objetivo foi

investigar a prática do pedagogo inserido no atendimento escolar hospitalar. As autoras concluíram que o pedagogo que exerce suas atividades no ambiente hospitalar, assume um papel de humanizador, em sua prática docente, deve estar articulado com toda a equipe que atende a criança hospitalizada, além de considerarem que o papel do pedagogo será sempre o mesmo, seja em espaços de educação não formal ou em espaços formais, pois sempre trabalhará com a formação de pessoas em qualquer fase do desenvolvimento, e nos vários níveis e modalidades dos processos educativos.

E, em relação aos atendimentos nas classes hospitalares, as autoras afirmam que o pedagogo é o responsável por realizar a busca de recursos e atividades escolares com o objetivo de as crianças darem continuidade aos seus estudos. Nesse sentido, o pedagogo seria um facilitador do processo de aprendizagem, garantindo as adaptações e os recursos necessários ao ensino.

Nesse sentido, Rabuske e Horn (2023) explicam que os hospitais poderão atender às crianças por meio da classe hospitalar, quando houver um pedagogo responsável pela busca de recursos e atividades escolares, a fim de as crianças terem continuidade nos estudos sem prejuízo à escolarização. Essas autoras ainda afirmam que o pedagogo deve realizar diferentes propostas pedagógicas que resgatem a vivências das crianças hospitalizadas, conduzi-los a constituírem novas experiências, uma possibilidade é por meio da socialização, para que possam dar continuidade ao processo de aprendizagem. Gomes e Sousa (2021, p. 1450), cujo artigo já foi apresentado ao tratarmos do lúdico, destacam:

O trabalho do pedagogo é garantir que as crianças e adolescentes continuem aprendendo e acompanhando o conteúdo escolar fortalecendo um vínculo entre a escola e o hospital, dessa forma, o profissional pedagogo terá o conhecimento necessário para conduzir a criança, auxiliando em seu desenvolvimento. Esse diálogo entre as instituições é estritamente importante, assim seu retorno ao espaço escolar será mais tranquilo.

Compreende-se que o pedagogo hospitalar será o responsável por fazer a busca, juntamente com a escola de origem da criança, de

atividades que colaborem para o seu desenvolvimento educacional, ou ainda o profissional poderá desenvolver atividades adequadas para o hospitalizado, visando os seus direitos de aprendizagem. Sousa, Teles e Soares (2017), também referidos ao tratar-se da ludicidade, definem que a função da classe hospitalar é realizar o atendimento às crianças, porque o ambiente hospitalar ocasiona o afastamento da mesma do cotidiano escolar. É através das atividades planejadas pelo pedagogo que ocorrem hábitos de rotina e socialização, essenciais para o desenvolvimento, além de minimizar as perdas causadas durante o período de hospitalização contribuindo para a autoestima e bem-estar da criança hospitalizada.

Como já referido, Muniz e Teixeira (2020) explicam que para realizar suas funções no ambiente hospitalar, o pedagogo precisa aprender novos saberes, que se relacionam ao quadro clínico do aluno, o profissional deve desenvolver diversas outras habilidades de práticas pedagógicas que se diferem das que são realizadas na escola. Ademais, o pedagogo deve programar atividades que proporcionem tais ações, por isso, o planejamento precisa ser flexível, apresentar significado para a criança que se encontra hospitalizada. Dessa maneira, compreende-se que estas crianças terão a percepção que o período de hospitalização pode ser menos doloroso.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada, em relação à escolarização no ambiente hospitalar e a função do pedagogo nos atendimentos às crianças, identificou-se que o pedagogo exerce um papel fundamental, pois é o responsável por elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento educacional, deve estar atento às especificidades de cada hospitalizado, articular momentos de socialização entre os pares e preparar o espaço onde acontecerão as aulas para que ele se torne o mais acolhedor possível.

Enfim, o profissional deve estar ciente quanto às demandas do tratamento de saúde que a criança está fazendo, contribuir para o restabelecimento da sua condição de saúde, observando e comunicando-se com a equipe de saúde, além de estabelecer diálogo com a escola de origem do educando para que, quando ele retome

suas atividades fora do ambiente hospitalar, esteja preparado para a reintegração e socialização com seus pares e, finalmente, possa acompanhar os processos educacionais de ensino e de aprendizagem.

5. Considerações finais

Diante do exposto, foi possível identificar que o papel do pedagogo no ambiente hospitalar é crucial no que tange os processos educativos de crianças que se encontram hospitalizadas. O pedagogo hospitalar deve estar preparado emocionalmente para exercer suas atribuições, que são desde a preparação do ambiente, como a brinquedoteca que é um espaço com possibilidades educativas de socialização, afeto e humanização, ou ainda na classe hospitalar que se transforma em uma extensão da escola, onde a criança hospitalizada pode desenvolver suas habilidades, sem causar tanto prejuízo em sua escolarização.

Ademais, foi possível verificar que o vínculo entre o pedagogo e a criança hospitalizada é fundamental para que as atividades educativas aconteçam. A confiança que a criança hospitalizada deposita no profissional é importante, com isso é primordial que o pedagogo tenha o olhar e exercite a escuta pedagógica, para que consiga planejar atividades, brincadeiras ou momentos livres para o seu educando. O planejamento baseado em evidências permite mais assertividade, pois considera as necessidades, aprendizagens e desejos da criança naquele momento.

Outro destaque é que o lúdico se apresenta como uma ferramenta potente, geradora de comunicação, desenvolvimento cognitivo e emocional para a criança que passa por momentos de dor e sofrimento. A educação no hospital, mediada pelo pedagogo, é vista como uma ação humanizadora, que identifica os medos e ansios diante do tratamento de saúde que a criança passa e, nesse sentido, o papel do profissional é demonstrar o afeto e ser sinônimo de segurança para o hospitalizado.

Cabe frisar, que o pedagogo hospitalar deve ser criativo e saber compreender as especificidades de cada caso, pois em alguns momentos, devido às condições de saúde e fatores emocionais, as crianças necessitarão de atendimento individualizado. Dessa maneira, é fundamental elaborar estratégias pedagógicas, que entrem em conformidade com o atendimento, seja educacional ou lúdico, considerando que este processo deverá fazer sentido e contribuir para a melhoria do restabelecimento da saúde e bem-estar da criança hospitalizada.

Por fim, tendo em vista o questionamento inicial deste estudo, o que se pode constatar é que o pedagogo hospitalar tem como função e papel garantir que os direitos de ensino e de aprendizagem no hospital sejam efetivados, seja na classe hospitalar, na brinquedoteca ou diretamente no leito do hospitalizado, o essencial é que se pratique a humanização e o acolhimento.

Considerando a amplitude e complexidade do tema, além da relevância social de investigação do mesmo, entende-se que esse estudo não se esgota, mas abre novas e inovadoras possibilidades de se pensar os papéis e as funções do pedagogo no ambiente hospitalar.

Referências

BARBOSA, A.; GIMENES, P. A. C. Desafios e conquistas da pedagogia hospitalar: a contribuição pedagógica no processo de aprendizagem da criança hospitalizada em tratamento oncológico. *Nucleus*, v. 14, n. 02, p. 161-174, 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:

estratégias e orientações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A Importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.

FONSECA, J. J. S.; FONSECA, S. **Didática Geral**. Sobral: INTA, 2016.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 119-138, 2005.

GOMES, B. S. Pedagogia hospitalar e ludicidade junto às crianças hospitalizadas. **Revista Arquivos Científicos Eletrônicos**, v. 15, n. 05, pp. 40-47, 2022.

GOMES, T. F.; SOUSA, M. H. A. O papel do pedagogo no ambiente hospitalar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, v. 07, n. 12, p. 1437-1454, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LISBOA, T. C. Breve História dos Hospitais: da antiguidade à idade contemporânea. **Notícias Hospitalares**, v. 35, n. 35, p. 1-32, 2002.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar**. 7. Ed. São Paulo: Vozes, 2013.

MUNIZ, D. D. G.; TEIXEIRA, V. R. L. O Pedagogo e sua Prática no Contexto Hospitalar. **Revista de Psicologia**, v. 14, n. 52, p. 936-946, 2020.

OLIVEIRA, B. R. G.; COLLET, N.; VIERA, C. S. A humanização na assistência à saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 02, p. 277-284, 2006.

ORNELLAS, C. P. Os hospitais: lugar de doentes e de outros personagens menos referenciados. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 51, n. 02, p. 253-262, 1998.

PEREIRA, R. C.; SILVA, M. J.; COSTA, K. C. J. F.; SILVA, S. R. O Pedagogo e a Prática Humanizadora em Ambiente Hospitalar. **Revista Fsa**, v. 19, n. 11, p. 225- 256, 2022.

RABUSKE, J. M. F.; HORN, C. I. O hospital como espaço de atuação para o pedagogo. **Educação e Formação**, v. 8, p. 01-19, 2023.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Prisma**, v. 02, n. 01, p. 154-174, 2021.

RUSSO, J. G.; MESSA, S. P. Pedagogia Hospitalar: a importância do pedagogo como auxiliador do aprendizado de crianças e adolescentes hospitalizados. **Saberes Docentes**, v. 02, n. 04, p. 01-31, 2017.

SILVA, A. C.; CARVALHO, P. H. S. Pedagogia Hospitalar: pedagogo em um ambiente diferenciado. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, v. 08, n. 08, p. 01-16, 2017.

SILVA, M. C. V. **Legislação**: atendimento hospitalar e domiciliar. São Paulo: Contentus, 2020.

SOUSA, A. C.; TELES, D. A.; SOARES, M. P. S. B. Pedagogia Hospitalar: a relevância da atuação do pedagogo. **Revista Educação e Emancipação**, n. 01, p. 241-259, 2017.

SOUZA, Z. S; ROLIM, C. L. A. As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 03, p. 403-420, 2019.

ZOMBINI, E. V.; BOGUS, C. M.; PEREIRA, I. M. T. B.; PELICIONI, M. C. F. Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 01, p. 71-86, 2012.

Sobre os autores e organizadores

Ana Júlia Schaparini Dillmann

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: ana.dillmann@gmail.com

Ana Paula Bordignon

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: anabordignon01@gmail.com

Ana Paula Vargas de Jesus Buyanoff Nunez

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: ana_paulavargas@hotmail.com

Antonio Jeferson Barreto Xavier

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em Letras pela UESB e em Pedagogia pela UNIFACS. Pesquisador do GEERGE- Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (UFRGS). Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS

E-mail: jeffersonbxavier@hotmail.com

Carina Malonn

Mestre em Educação (Unisinos). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (ULBRA); Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (Prominas) Licenciada e Bacharela em História (Universidade La Salle) e Licenciada em Pedagogia (Única - Ipatinga). É professora do Ensino Superior em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos).

E-mail: carina.malonn@farroupilha.ifrs.edu.br

Caroline de Moraes

Doutora em Letras. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade. Especialista em Educação a Distância. Graduada em Letras. Atua como docente (Dedicação Exclusiva) do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq: Pesquisas em educação, sociedade e trabalho. E-mail: caroline.morais@caxias.ifrs.edu.br

Daniele Zamboni

Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação Básica pelo IFRS, Campus Farroupilha. E-mail: dani-zamboni@hotmail.com

Djuli Picoli

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha. E-mail: djulipicoli.dp@gmail.com

Geciele Emília Walke

Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação Básica pelo IFRS, Campus Farroupilha. E-mail: geciwalke@gmail.com

Gisele Schwede

Graduada em Psicologia e Pedagogia; é mestre em Psicologia (UFSC) e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP); atualmente é professora no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Joinville. E-mail: gisele.schwede@ifsc.edu.br

Hellen Priscila Queiroz

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha. E-mail: priscilahellen71@gmail.com

Joana Pazim

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

Email: joh.pazim@hotmail.com

Livia Crespi

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar e em Neuroeducação e Primeira Infância. É docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação Básica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha. Membro do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq: Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS)

E-mail: livia.crespi@farroupilha.ifrs.edu.br

Louise Leal Garcia

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: lougarciawesz@gmail.com

Luana Fernandes Machado Germann

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: lu.germann2@gmail.com

Luciane Torezan Viegas

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, Campus Alvorada.

E-mail: luciane.viegas@alvorada.ifrs.edu.br

Melina Chassot Benincasa Meirelles

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS/2007). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/2011). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão

Escolar - NEPIE/UFRGS. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/2016). Atualmente é professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha/RS.

E-mail: melina.benincasa@farroupilha.ifrs.edu.br

Miurel Tatiane Coelho Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: miurel.t.rodrigues@gmail.com

Osmar Lottermann

Doutor e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), especialista em História e Geografia do Brasil pelas Faculdades Integradas de Amparo, graduado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e docente dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Farroupilha.

E-mail: osmar.lottermann@farroupilha.ifrs.edu.br

Paula Cristina Barbosa Alves

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: paulabarbosaalves@hotmail.com

Reni Foppa

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: foppa9503@gmail.com

Samantha Dias de Lima

Pesquisadora e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul no Campus Farroupilha, atuando como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Básica e como docente nos cursos de Mestrado em Educação Básica e na Licenciatura em Pedagogia. Pós-Doutora em Educação (Unisinos -2019). Doutora em Educação (UFRGS-2015), Mestre em Educação (Unisinos - 2008), Especialista em Currículo e Educação Crítica Humanizadora (Unisinos-2004), Graduada em Pedagogia (Unisinos 2002). Líder do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares (GPEIC/CNPq/UFRGS).

E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

Suélen Ongaratto


Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: ongaratto.suelen@gmail.com

Thais Pagliarini

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS, Campus Farroupilha.

E-mail: pagliarinit@gmail.com



A partir de um diálogo coletivo, esta obra apresenta estudos plurais que foram agrupados por temáticas que se aproximam e transversalizam entre diferentes aspectos da Educação, com o propósito de dialogar com pessoas que se preocupam com a formação e com o fazer docente.



ISBN 978-65-5950-138-0



ISBN 978-65-265-2397-1

