

TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

EDUCAÇÃO CIÊNCIAS *diálogos em vigência* da

Organizadores:

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

ALINE CARLA DE MEDEIROS

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

FRANCIMÁRIA DE AQUINO SILVA BRILHANTE

MICHELLY RAYANE ROMUALDO BRANCO

**TEMÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS EM VIGÊNCIA**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

Patricio Borges Maracajá, Aline Carla de Medeiros, Flávio Franklin Ferreira De Almeida,
Marcos Vitor Costa Castelhana, Michelly Rayane Romualdo Branco e Francimária de Aquino
Silva Brilhante

(Orgs.)

TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS EM VIGÊNCIA

1ª Edição

São Bento-PB
CTP Editora 2025

2025 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência

Educacional – CTP - Editora

CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail:

contemporaneasartigos23@outlook.com

83998400598

São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana

Revisão de texto: Autores

Capa: Yanni Aragão Abreu da Silva

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-21-2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T278 Temáticas contemporâneas em ciências da educação [livro eletrônico] : diálogos em vigência / Organizadores Patricio Borges Maracajá... [et al.]. – São Paulo, SP: CTP Editora, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-83034-21-2

1. Educação. 2. Contemporaneidade. 3. Professores - Formação. I. Maracajá, Patricio Borges. II. Medeiros, Aline Carla de. III. Almeida, Flávio Franklin Ferreira De. IV. Castelhana, Marcos Vitor Costa. V. Branco, Michelly Rayane Romualdo. VI. Brilhante, Francimária de Aquino Silva.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ÓTICAS CONTEMPORÂNEAS.....	9
CAPÍTULO 2- O GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	29
CAPÍTULO 3- A IMPORTÂNCIA DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS NA SOCIALIZAÇÃO DO SURDO.....	41
CAPÍTULO 4- UMA REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR.....	51
CAPÍTULO 5- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	61
CAPÍTULO 6- O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES FRENTE À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	71
CAPÍTULO 7- TERAPIA OCUPACIONAL NAS DESORDENS NEUROLÓGICAS E DOENÇAS CRÔNICAS NA INFÂNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	81
CAPÍTULO 8- SABERES DOCENTES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO AGENTE DE FORMAÇÃO.....	93
CAPÍTULO 9- MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL. UMA ESTRATÉGIA QUE PODE MUDAR O CENÁRIO DO FRACASSO ESCOLAR.....	109
CAPÍTULO 10- O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	119

CAPÍTULO 11- O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS FILHOS FRENTE A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS.....	129
CAPÍTULO 12- O IMPACTO DOS SMARTPHONES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES: BENEFÍCIOS E DESAFIOS.....	139
CAPÍTULO 13- ALGUMAS DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA.....	145
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	155

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um conjunto de trabalhos científicos voltadas as diferentes e variadas temáticas educacionais na contemporaneidade, mantendo, acima de tudo, enfoques dialógicos e metodológicos-vivenciais enquanto alternativas teórico-práticas significativas.

Tenham uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ÓTICAS CONTEMPORÂNEAS

José Alberto André Guimarães

Doutorando em Ciências da Educação; Licenciatura Plena em História; Especialização em História Geral e Neuropsicopedagogia; Mestre em Ciências da Educação; Professor efetivo do estado de Pernambuco e do Município de Triunfo-PE. E-mail: ajoseg983@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar argumentos da necessidade urgente de um novo formato de educação. A educação inclusiva de fato deve ser formalizada como um novo modelo de escola condizente com o século XXI. Deve-se entender que essa inclusão não é apenas incluir os estudantes com necessidades especiais, entende-se que este aspecto de inclusão engloba um leque maior de desigualdades, visto que, temos também as crianças excluídas não por terem necessidades especiais, mas pela questão social que cria um abismo entre aqueles incluídos no sistema educacional e aqueles que se mantêm à margem da sociedade. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise dos paradigmas, é que surge o momento oportuno das transformações. Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. A educação inclusiva perpassa os limites da educação especial no sentido de que ela abrange um desejo de combater a exclusão de forma central que é o lugar onde se estabelece a convecção dos grupos sociais de diferentes classes e com isso pode-se a partir novos modelos de comportamento acolher todos no mesmo grupo, o grupo da esperança de uma sociedade mais humanizada e capaz de transformar os preconceitos em alternativas de convivência harmoniosa entre aqueles sem deficiência e aqueles com deficiência. Um mundo de inclusão só será alcançado no momento em que as políticas públicas sem de fato destinadas para melhorar a acessibilidade em todos os ambientes e que a criança com deficiência física ou não se sinta parte da sociedade a que ela deve pertencer.

Palavras-chave: Escola. Inclusão. Deficiência. Acessibilidade.

ABSTRACT: This paper aims to present arguments for the urgent need for a new format of education. Inclusive education should in fact be formalized as a new school model consistent with the 21st century. It should be understood that inclusion is not only about including students with special needs; it is understood that this aspect of inclusion encompasses a wider range of inequalities, since we also have children who are excluded not because they have special needs, but because of the social issue that creates a chasm between those included in the educational system and those who remain on the margins of society. Our educational model has been showing signs of exhaustion for some time, and in this void of ideas, which accompanies the paradigm crisis, the opportune moment for transformations arises. In the face of these novelties, the school cannot continue ignoring what happens around it, nor can it continue annulling and marginalizing differences in the processes by which it educates and teaches students. And much less ignore that learning implies being able to express, in the most varied ways, what we know; it implies representing the world from our origins, our values and feelings. Inclusive education goes beyond the limits of special education in the sense that it encompasses a desire to fight exclusion in a central way, which is the place where the convection of social groups from different classes is established and where, from new models of behavior, it is possible to welcome everyone in the same group, the group of hope for a more humanized society capable of transforming prejudice into alternatives of harmonious coexistence between those without disabilities and those with disabilities. A world of inclusion will only be achieved when public policies are not in fact aimed at improving accessibility in all environments and when children with physical disabilities or not feel part of the society to which they belong.

Keywords: School. Inclusion. Disability. Accessibility.

INTRODUÇÃO

A escola encheu-se de formalidades e fixou-se numa modalidade de ensino, tipos de serviços, burocracia. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar, está passando por uma reestruturação.

A exclusão escolar manifesta-se de forma abusiva e o que sempre está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de conhecimento do saber escolar. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização não cria a possibilidade de diálogo e não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então dentro dela.

Nesse sentido, é muito importante questionar este paradigma de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos da nossa formação escolar. Os sistemas escolares também estão montados a partir de um modelo que disfarça a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper como velho modelo escolar.

Para que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se modifiquem para uma educação voltada para o efetivo exercício da cidadania, valorizando as diferenças.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge somente os estudantes com deficiência, mas todos aqueles que apresentam dificuldades de aprender. Sabe-se que, a maioria dos estudantes que fracassam na escola são estudantes que não vêm do ensino especial.

Na perspectiva inclusiva as escolas atendem as diferenças sem discriminar, e incentivam o estudante a aprender. Com isso, na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação para melhorar a qualidade, atingindo todos os alunos que fracassam nas suas escolas. A inclusão é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria das escolas, ela provoca uma crise escolar, que por sua vez, abala a identidade dos professores e ressignifica a identidade do estudante.

O estudante da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos permanentes. Dessa forma, nem todas as diferenças que surgem necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades. Nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes

quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, Santos (1995).

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a relação naturalizando o fracasso escolar.

Para a educação inclusiva, as escolas devem se adaptar às necessidades especiais de diferentes alunos, para que todos possam aprender juntos, pois isso é benefício para a formação de todos os educandos.

Segundo Mantoan (2003), a realidade brasileira é marcada pela evasão de uma grande parte dos educandos. A escola falha em ensinar a muitos de seus alunos e, em seguida, culpa e exclui aqueles que não foram capazes de aprender dentro desse sistema falho.

A escola atual não pode mais estabelecer mecanismos de exclusão porque vai de encontro às leis e pensamentos relacionados à inclusão. Diante disso, de acordo com Nascimento (2014), é preocupante o fato de muitas escolas ainda não assegurarem uma educação de qualidade e ter uma prática que é mais excludente do que inclusiva.

Ainda segundo Nascimento (2014), grande parte das escolas não estão preparadas e estruturadas para atender todas as crianças, além de discriminar também os marginalizados. É preciso transformá-las, e esta transformação depende de cada um, da sociedade em geral e principalmente dos professores, pois é um passo importante para que os alunos sejam recebidos em sala de aula.

É necessária uma mudança de atitude, principalmente dos professores para que se abram para essa nova tendência de escola.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Exclusão e inclusão na Antiguidade

Desde os primórdios da humanidade, os seres humanos tiveram de lidar com pessoas com deficiência. Essas pessoas sempre foram vistas de forma diferente, muitas vezes elas eram marginalizadas, hostilizadas pelo simples fato de ter uma deficiência.

Durante a história humana as pessoas com deficiência sofreram abusos de formas diferentes. Na Antiguidade eram atribuídos aos deuses o fato de pessoas nascerem com alguma

deficiência destacando que aquelas pessoas sofreram um tipo de castigo por algo que provocou a insatisfação desses deuses. Portanto, os familiares daquelas pessoas eram os responsáveis pela deficiência do membro da família que a possuía.

Segundo Gugel (2010), no Egito Antigo, evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam o seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades juntamente com os outros. A Figura 1.1 mostra um homem egípcio com deficiência física integrado à sociedade.

Na Grécia Antiga, segundo Emmel (2002), havia o ideal do adulto saudável e forte. Segundo o autor, (2002, p. 141), “Essa preocupação visava à atuação militar, à defesa da pátria, ao êxito nos jogos, à boa prática das ciências (matemática, astrologia etc.), à representação da estética da beleza e à manutenção da saúde”.

Segundo Pessotti (1984), as crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas. Em Atenas, também havia o costume de manter vivos somente os filhos fortes e com boa saúde, mas essa decisão era tomada pelo pai, e não pelo Estado, como em Esparta. Na Roma antiga, os bebês do sexo feminino ou com alguma deficiência eram colocados aos pés do pai, para que ele decidisse se a criança deveria continuar viva ou morrer.



Através de pesquisas e interpretações da Bíblia, mostra-se que as pessoas com deficiência eram geralmente abandonadas e se tornavam pedintes. Elas ficavam à margem da sociedade sem nenhum respaldo das instituições da época.

Passando para um contexto onde a religião era mais fervorosa – a Idade Média –, as pessoas com deficiência não podiam mais serem mortas, mas escondidas da sociedade por vergonha dos seus familiares, já na cultura medieval aquela deficiência era um castigo de Deus.

Segundo Mendes (2006, p. 387), a história da educação especial no mundo teve seu início no século XVI. Pedro Ponce de León (1520-1584) pode ser considerado um exemplo desses precursores. Monge espanhol beneditino, Pedro

Ponce de Léon é conhecido como o primeiro educador de surdos, filhos de nobres (Moura, 2000).

Em 1664, Tomas Willis lançou o livro *Cerebri anatome*, no qual a deficiência mental é explicada cientificamente, estruturas cerebrais defeituosas ou eventos neurais falhos. Quase trinta anos depois, em 1690, foi publicada a obra de John Locke, *An essay concerning human understanding*, a qual representa uma revolução nas “doutrinas então vigentes sobre a mente humana e suas funções, além de abalar de modo irreversível o dogmatismo ético cristão”. (Pessotti, p. 21).

através de pesquisas e interpretações da Bíblia, mostra-se que as pessoas com deficiência eram geralmente abandonadas e se tornavam pedintes. Elas ficavam à margem da sociedade sem nenhum respaldo das instituições da época.

Passando para um contexto onde a religião era mais fervorosa – a Idade Média –, as pessoas com deficiência não podiam mais serem mortas, mas escondidas da sociedade por vergonha dos seus familiares, já na cultura medieval aquela deficiência era um castigo de Deus.

Com o passar dos anos o pensamento foi sendo modificado. No entanto, as pessoas que apresentavam alguma deficiência continuaram sendo hostilizadas pela sua aparência. Mais tarde no século XIX, teve início um olhar diferente em relação as pessoas com deficiência, foi o que se chamou de a era das instituições: nesses locais os deficientes eram deixados pelos seus familiares em instituições como: asilos, hospitais e conventos que faziam a segregação dessas pessoas.

A partir da década de 1970, tiveram início algumas mudanças importantes na educação inclusiva, muitas famílias reivindicaram espaços nas escolas regulares e isso resultou no direito à educação pública para todas as crianças portadoras de alguma deficiência.

Ainda de acordo com o contexto histórico vivenciado, o conceito de inclusão ainda estava muito vago, isso porque naquele momento a escola não deveria se adaptar ao educando com deficiência e sim o educando se adaptar à escola que ele estivesse inserido.

Segundo Blanco (2003), sobre a inclusão ele diz: “não estamos apenas repetindo um termo ou um conceito, mas todos aqueles que foram aprisionados em hospícios ou que morreram na fogueira só por ser deficiente na Idade Média”.

De acordo com Mantoan 2003, p. 15, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar o que sabemos, representar o mundo.

Para Carvalho (2007), a educação inclusiva deve ser uma prática para todos, compreendida como educação de boa qualidade para todos, em que seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos, onde os mecanismos de seleção e discriminação sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

É necessário observar que a inclusão deve ser algo que promova a autoestima do outro, proporcionando nele a satisfação de pertencimento e valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo acadêmico por parte dos educandos que fazem parte dessa educação inclusiva demonstrada em muitas experiências que é possível e gratificante trabalhar em sala de aula com diversidade e, também, implementar uma educação inclusiva que supere os desafios, pois a educação inclusiva é responsabilidade de todos.

1.2 Legislação para a inclusão

A legislação a respeito da educação inclusiva no Brasil é antiga. Desde o século XVII aqui no Brasil já existiam leis que tratavam da educação para pessoas com deficiência. O atendimento as pessoas com deficiência começaram no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos, 1857, no Rio de Janeiro.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi. Em 1954, ocorreu a fundação da APAE. No ano de 1961, passa a fazer parte da LDB de 1961 através da Lei nº 4.024/61. Na Constituição de 1988, no artigo 205, define que a educação é direito de todos e deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular os filhos na escola. A LDBEN – Lei nº 9.394/96, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível para a conclusão de curso em virtude de suas deficiências.

Em 2003, é criado o Programa de Educação Inclusiva onde todos terão acesso à educação e a acessibilidade aos ambientes públicos e privados promovendo o direito de todos a cidadania.

A Convenção da Guatemala (1999) decreto 3.956/2001, declara que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que as outras pessoas e que as diferenças entre elas não possam anular ou impedir suas liberdades fundamentais. O decreto nº 6.094/2007 estabelece a garantia do acesso no ensino regular dos alunos com necessidades especiais objetivando o fortalecimento da inclusão em todas as redes escolares.

O grande desafio da educação inclusiva é a resistência dos pais dos alunos sem deficiência alegando que os alunos com deficiência poderão atrapalhar a aprendizagem dos seus filhos. Além disso, políticas de mudanças de rumo atrapalham o andamento daquilo que estava dando certo para voltar novamente do zero, mexendo assim com os modelos vivenciados até então. Percebe-se que se faz necessário um olhar mais aguçado para o tema e que se observe o interesse das autoridades em resolver de fato aquilo que provoca esses desacertos no modelo de inclusão atual.

1.3 O processo de inclusão

Na educação inclusiva, todas as crianças devem ter a mesma preparação para lidar com os contratempos da vida na sociedade. No tocante a uma sociedade, ela necessitará de uma reviravolta grandiosa para melhor atender as crianças que ficaram à margem dessa sociedade. Na visão de Mitler (2003) a educação inclusiva faz parte de um sistema de valores que reorganiza a maneira de pensar e agir de toda a comunidade escolar.

“A educação inclusiva é responsável pela mudança de paradigma, desenvolvendo a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” Mantoan (2003). Assim nesse sentido a autora sugere uma importante contribuição para as escolas brasileiras, enfatizando que para a escola ser inclusiva precisa partir de bom Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, todas as turmas da escola inclusiva serão espaços de transformação. Portanto, a escola será um local de trocas de culturais, observando a capacidade de cada educando de aprender no seu tempo pedagógico.

Acredita-se que os desafios serão enormes pois vai mexer na estrutura conservadora da maioria das escolas, fazendo com que haja debates e discussões a respeito do tema. Fica

explicito a necessidade de reconhecer a inclusão como um processo que nunca vai ter fim, ele vai estar sempre merecendo ajustes e flexibilidade para acompanhar as mudanças que ocorrem a todo momento nas sociedades de todo mundo.

Os seres humanos apresentam diferenças por natureza. Não podemos tratar as pessoas enfatizando suas diferenças, criando termos pejorativos com o intuito de excluir. A deficiência não deve ser vista como uma dificuldade para aquele indivíduo, portanto percebemos que a sociedade não está preparada para conviver com essas pessoas.

Acredita-se que a escola inclusiva veio para ficar e que é algo irreversível. Os novos tempos cobram da escola tradicional o novo modelo de escola, onde todos os alunos possam estar juntos, socializando, experimentando e expressando o que cada um pode expressar no ambiente escolar e na sociedade.

Quando se observa a escola brasileira, percebe-se nela uma marca ou várias marcas: o fracasso, a evasão provocada pela pouca perspectiva de sucesso na vida futura. Essas crianças e jovens se veem num dilema: estudar e pensar numa vida melhor no futuro incerto ou deixa de lado os estudos a partir logo para o mercado de trabalho. Faz-se necessário chegar a um denominador comum: atingir o meio termo, assumir as responsabilidades, tanto da parte da escola como da parte da família e do próprio educando.

Segundo Silva (2000), a diferença nesses espaços “é o que o outro é”. “É o que está sempre no outro”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos proteger dele. Ainda segundo Silva (2000), a identidade “é o que se é”, sou brasileiro, sou negro...

O antigo sistema de ensino teve que ser transformado. Deve-se trabalhar os educandos para que os mesmos possam ser agentes transformadores, fazendo com que o mundo fique cada vez mais aconchegante para se viver de acordo com a educação de qualidade proposta na literatura educacional.

O novo modelo de escola deve ser pautado no ensino de qualidade, no qual os educandos sejam capazes de criar meios e parcerias para a “construção” de escolas humanas e propósitos de desenvolvimento e habilidades possíveis de serem colocadas em prática.

De acordo com Mantoan: “Essas escolas são normalmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar a turma toda deriva de uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP), para que este se ajuste aos novos parâmetros da educação inclusiva.”

Seguindo este pensamento é importante notar que a escola não precisará necessariamente organizar práticas de ensino para cada deficiência. Ela deve disponibilizar o ensino para todos e que todos possam aprender no seu íntimo e nos seus limites, promovendo a formação de todos e não apenas aqueles mais capacitados e privilegiados. Nesse sentido:

O professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue aprender do que está sendo estudado e como proceder ao avançar nessa exploração (Mantoan, 2003).

1.4 A inclusão e a realidade brasileira

A inclusão só será uma realidade quando buscarmos transformar a sociedade que temos para a sociedade que queremos. Ressalta-se que este olhar para uma sociedade inclusiva deve estar presente também no próprio portador de deficiência:

“Ou seja: o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escola e salas de aula, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (Stainback, 1999, p.21).

É necessário que, com a inclusão, a escola tenha mecanismos disponíveis, ou seja, estratégias para que esta inclusão de fato sinta o efeito esperado, sendo que para isso seja preciso adequações ao currículo e ao empenho de todos os que fazem a escola com os objetivos claros e transparentes.

Segundo Mantoan (1998), para que as mudanças aconteçam não se pode esperar que o indivíduo se adeque ao sistema. Deve-se ocorrer o contrário. As práticas integracionistas demonstram que as pessoas com deficiência não precisam e nem devem ser excluídas socialmente.

Sassaki (1998), diz que a educação inclusiva é aquela que dá oportunidades a todos, com necessidades ou não, promovendo uma esperança na qualidade de vida dos excluídos provocando também melhorias na sociedade.

Os professores em geral não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão devido à falta de formação. Nesse sentido, alega-se que o trabalho não será feito de forma adequada e eficiente. De acordo com Mantoan (2001, p. 112), o despreparo e a indisciplina têm sido a

“grande desculpa para justificar o estado das escolas”, que resistem à inclusão de pessoas com deficiência.

Segundo Skliar, (2000, p. 49), as pessoas com deficiência fazem parte integrante e indissociável da sociedade. Os serviços especializados destinados especificamente a essas pessoas cumprem o papel fortalecedor da segregação.

Primordialmente faz-se necessário o apelo a educadores que se disponham a enfrentar essa nova onda de educação inclusiva, promovendo a satisfação em aprender a compartilhar novos modelos de ação. Certamente se diz que a inclusão é possível, no momento em que seja aprimorado o currículo, as vivências humanas dentro da sala de aula e isso resultará em um novo modelo de escola com a participação de todos na construção de uma sociedade com mais empatia e menos preconceituosa.

Segundo Mazzota (2006), apesar dos avanços encontram-se ainda comportamentos culturais que marginalizam as pessoas com deficiência dificultando o seu desenvolvimento como cidadão. Percebe-se ainda que os investimentos são realizados de maneira pequena e sem os efeitos práticos esperados.

No século XX, foram criados testes que padronizavam as inteligências das crianças, classificando-as de acordo com a sua capacidade entrar ou não na escola. Já nos anos 1970, de acordo com estudos realizados descobriu-se que o fracasso escolar também pode ser causado por problemas de desnutrição. Desse modo, analisa-se a necessidade de um novo modelo de escola levando-se em conta as várias dificuldades de alguns alunos em desenvolver suas habilidades de aprendizagem.

A educação inclusiva em todos os sentidos deverá conter todos os requisitos da educação comum e proporcionar a inclusão dessas pessoas na sociedade. Esses indivíduos devem ser capazes de se incorporar na sociedade desenvolvendo suas habilidades e progredindo de maneira eficiente nas profissões escolhidas por eles para atuarem.

Observa-se também que a escola em geral acreditava que os alunos com dificuldades de aprendizagem (principalmente com deficiência) tinham apenas que frequentar o ambiente sem necessariamente ter que aprender as habilidades de aprendizagem. Era dado a eles, apenas o direito de estar na escola, mas era negado o direito de aprender. Escuta-se muito ainda hoje em dia que o educando com deficiência só precisa estar se socializando com a turma, mesmo

sabendo que está sendo negligenciado a sua interação intelectual, ao mesmo tempo lhe é privado a possibilidade de descobrir novos mundos e interagir nesses mundos.

A escola inclusiva precisa de algo mais para que de fato o seu papel de inclusiva seja verdadeiro. Os professores também precisam abraçar a causa. Eles não podem esperar pela direção da escola, porque sendo assim, ninguém cumpre o seu papel e só quem perde é a criança que espera e merece uma educação de qualidade, mesmo com suas limitações ela tem o direito de aprender.

É comum aparecer alunos no Ensino Médio analfabetos devido a deficiência da escola no Ensino Fundamental. É quando surge a desculpa de que ela não aprende, mas deve estar na escola apenas para a sua socialização com outras crianças. Esse problema é um problema de estruturação e interpretação.

Acredita-se que o aluno com deficiência deve receber um tratamento especial de acordo com a sua deficiência, mas lhe dê o direito de aprender que é essencial para ele e para seus pais que procuraram a escola no intuito de que seu filho receba o conhecimento que ele busca.

Deve-se fazer uma análise sobre este tipo de inclusão que não leva o indivíduo para a aquisição de conhecimentos e apenas o insere na escola sem oferecer o que ele tem direito de fato que é adquirir as habilidades que fortalecem a sua atuação no mundo em vive. Surge então uma discussão calorosa: o aluno com deficiência aprende? Se ele aprende por que segue analfabeto até o Ensino Médio? Fala-se que o aluno X não aprende e por não aprender ele é deixado de lado na sala de aula e na maioria das vezes não tem um suporte que ajude o professor a atender aquele de modo especial e mais tempo. Se ele não aprende deixa que passe de ano. E ano após ano a cena se repete.

Essa bola de neve produz inúmeras pessoas todos os anos que recebem o diploma do Ensino Médio, mas que têm nenhuma habilidade que o capacite em nível cognitivo a atuar em um setor de trabalho que exija as habilidades de pessoas com Ensino Médio completo.

Isso é algo que acontece, mas não é a maneira correta de incluir os alunos nas escolas. A inclusão deve ser feita de forma a proporcionar para o educando a possibilidade de aprender, pois esse é o papel social da escola. Sabe-se que todos podem aprender isso vai depender do estímulo que será dado pelo professor. O aluno estimulado passa a ter o prazer de aprender pois ele vai se sentir importante em carregar aquele conhecimento com ele e poder socializar este conhecimento para as outras pessoas que estão ao seu redor.

É urgente que professores seja capacitado para que possam melhor o seu trabalho junto às pessoas com deficiência. Dessa forma todos ganharão com a possibilidade que o professor terá de desenvolver um trabalho de melhor qualidade. Os profissionais da educação também devem ser ouvidos e de acordo com os seus depoimentos poder se fazer um trabalho de melhoria no sistema educacional onde todos possam trabalhar com os estudantes independentemente se ela tem deficiência ou não.

Os professores também se queixam de que os conteúdos devem ser os mesmos para todos desde que façam adaptações nesse conteúdo para as pessoas com deficiência. Eles ficam se perguntando que tipo de adaptação eu posso fazer? Em um conteúdo de Física o que eu posso fazer para adaptar para o meu aluno com deficiência? O professor quer ter a certeza do que ele está fazendo. Se aquela adaptação é a correta. E para isso ele precisa ter um certo conhecimento a respeito do tema e da realidade da sua sala de aula.

No final das contas o professor fica sozinho e não consegue desenvolver o seu trabalho de maneira satisfatória devido a esses entraves que dificultam a luta por uma educação inclusiva que atenda e leve conhecimento a todos que estão na escola.

1.5 Para quem deve ser o processo de inclusão

A defesa que se faz em relação a inclusão não significa necessariamente que ela seja apenas para as pessoas com deficiência. Ela deve abranger o grande número de pessoas que não são excluídas dos seus direitos escolares como: pessoas que vivem distante da escola, moradores de rua, pessoas que vivem na extrema pobreza entre outros motivos que levaram essas pessoas a não buscarem a escola nos momentos e idades corretos.

A escola inclusiva deve montar uma equipe que observem todos esses motivos e busquem uma transformação para que todos e principalmente o professor que terá mais acesso a esses alunos possa desenvolver metodologias que possa fazer aflorar nos alunos o desejo de aprender. Deve-se perceber que a escola que tem o objetivo de se preparar para receber alunos com deficiência tem que observar a individualidade desses alunos, reconhecendo suas singularidades.

Segundo a Declaração de Salamanca: “As escolas devem acolher todas as crianças: crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças marginalizadas” (UNESCO, 1994).

A sociedade precisa mudar os seus conceitos em relação as pessoas com deficiência, essa é uma expectativa de todos que trabalham com a inclusão, pois tudo gira em torno desse olhar de apoio e atenção dessa sociedade ao qual o diferente também está inserido.

Segundo Cury (2003), os professores fascinantes são aqueles que ensinam seus alunos a explorar o mundo. Estimulam os alunos a pensarem antes de reagir.

Segundo Moreno (2009), “os sistemas educacionais concentram a educação no aprendiz, na qual favorece parte desses alunos levando em consideração seu potencial”.

De acordo com CÂNDIDO, 2009:

“O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo”.

Para ocorrer a inclusão de fato é necessário um grande movimento por parte de todos no ambiente escolar. Os professores devem estar preparados para receber esses alunos que muitas vezes já sofreu alguma forma de preconceito. Os conteúdos devem ser adaptados fazendo com que esses alunos não se sintam incapazes de fazer aquilo que os seus colegas estão fazendo. Os alunos que não tem deficiência precisam estar preparados para lidar com determinadas situações para que não cause constrangimento aos seus colegas com deficiência. E os pais em que muitos casos se tornam superprotetores achando que seus não vão conseguir ficar sozinhos na escola e que eles são totalmente dependentes deles.

Outros acreditam que é melhor deixar os filhos em casa, porque na escola eles podem sofrer algum tipo de preconceito. Essas são também dificuldades encontradas quando se pensa em promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência ou não.

Segundo Carvalho (2005), ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e o seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para todos (Mendes, 2012).

O ponto culminante de apoio para a comunidade escolar é a família. É ela que dará todo o suporte de informações para toda a equipe da escola (direção, coordenação e professores) e dessa forma haverá uma melhor compreensão do comportamento e habilidades daquela criança em relação ao seu conhecimento cognitivo.

No sentido das adequações ou flexibilizações é necessário que essas adaptações sejam elaboradas de forma que não mudem o currículo e sem transformação para que haja uma melhor compreensão do aluno com deficiência. Espera-se que a diversidade traga benefícios para ambos os lados. Para os alunos sem deficiência para que ele se torne mais empático, promovendo a sensibilidade de ajuda ao próximo. Nos alunos com deficiência que eles possam demonstrar as suas qualidades nas diversas áreas do conhecimento e também melhorar o seu convívio social com os colegas de sala de aula e com os outros da escola.

As apostas no papel da escola no sentido de tornar a educação inclusiva uma realidade em uma sociedade onde a falta de valores está mais evidente do que a promoção deles, traz a esperança de que a instituição escolar consiga fazer a diferença na medida em que promova um ensino de respeito e qualidade, observando o amadurecimento das crianças sem deficiência relacionadas aos cuidados com seus pares que tem deficiência.

Segundo Forest (1997), a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois deseja que nossas ações, raramente refletidas, do que significa “normal” e “comum” e pode suscitar questões pessoais como: “Como me sentiria se fosse incapaz de andar, falar ou de me mover?

Como eu me sentiria se tivesse uma criança que fosse rotulada? Como me sentiria se me tornasse deficiente em função de um acidente? E, finalmente, a questão mais comum que todos nós temos que encarar (ou negar): como me sinto envelhecendo? O que será de mim quando estiver velho”? (Forest e Pearpoint, 1997, p. 139).

A escola inclusiva é aquela que deve aceitar as pessoas com deficiência e tornar isso relevante para os outros. Defender a tolerância, praticar a empatia, tornar o ambiente escolar agradável. Seguindo esses passos ela terá conseguido o primeiro objetivo que é cativar o aluno com deficiência a fazer parte dela. Para isso é necessário também a ampla participação do professor que será o grande mediador entre os alunos com e sem deficiência.

Observa-se também que a sociedade não pode achar que quando se promove a inclusão a pessoa com deficiência se torna “igual” aos outros em todos os sentidos. No momento o que

se almeja é a igualdade de oportunidades para todos. Portanto, o sentido da inclusão para os pais é que seus filhos estejam recebendo um acompanhamento em termo de equidade para todos que estão presentes no ambiente escolar.

Ressalta-se que a educação inclusiva de acordo com a Declaração de Salamanca não dá o sentido de exclusividade de atenção especial as pessoas com deficiência, ela leva em conta todos os grupos excluídos do modelo atual de educação. Nessa proposta credita-se que as escolas devem se organizar para que todos os alunos se sintam atendidos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. contudo, fica notório que o fracasso escolar não é simplesmente causado pelas deficiências ou problemas dos alunos, mas devido à falhas no próprio sistema escolar, em outras palavras, a maioria dos alunos que fracassa na escola não têm dificuldades para aprender, mas de aprender da forma como são ensinados.

Em algumas partes do mundo têm surgido políticas públicas em relação a implementação da inclusão educacional. Isso está gerando um debate que busca uma revisão das práticas escolares que dificultam a participação de diversas pessoas nas atividades escolares.

De acordo com Glat e Blanco, 2007, necessidades educacionais especiais são demandas específicas dos alunos que, para aprender o que esperado para seu grupo, precisarão de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados, bom como tempos diferentes para aprender os mesmos conteúdos que os demais alunos.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico, também supostamente homogêneo; é uma condição individual e específica que se manifesta a partir da experiencia de escolarização a que o aluno é submetido. Assim,

“Dois alunos com o mesmo tipo de e grau de deficiência, ou vindos da mesma comunidade, podem requisitar diferentes recursos didáticos e metodológicos, ou levar diferentes tempos para adquirir uma mesma aprendizagem. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência pode, sob determinadas circunstancias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio diferenciado ou mesmo especializado” (Glat e Blanco, pp. 26-27).

Contudo, não se pode negar que a criança com deficiência requer, de acordo com as condições orgânicas fisiológicas uma atenção especial no seu processo de desenvolvimento da

aprendizagem. Nesse sentido, espera-se que a escola seja capaz de oferecer a seus alunos condições que permitam o seu desenvolvimento intelectual e adquiram o conhecimento e as habilidades vinculadas na turma da qual fazem parte.

CONCLUSÃO

A escola prepara o futuro e se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão, destacando que esses fatos contribuem para melhorar significativamente a sociedade em que vivemos.

Ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude, criando ideologias de preconceitos e rotulações, provocando muitas vezes sentimentos de inferioridade e depressão nos educandos com deficiência.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar, com segurança o poder da velha máquina escolar. Ambientes inclusivos propiciam integração social, o que promove o desenvolvimento de habilidades que na realidade atizam os anseios de que é possível conquistar lugares mais altos no processo de ascensão social das camadas menos favorecidas.

Mostra-se evidente o momento mais produtivo, porque há a promoção de conhecimento e interação social, quando se compara com lugares de educação separatista. É a capacidade de se indignar frente às injustiças, de não aceitar que os nossos alunos sejam tratados como pessoas que não desejamos cuidar, o que mantém determinados e empenhados na solução da causa.

A luta pela inclusão acontece todos os dias, observando o nosso próximo com carinho, respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência. Portanto, a educação inclusiva carece de um redirecionamento nas políticas públicas. A inclusão é algo muito complexo e exige que toda sociedade se organize para lidar com este desafio. As pessoas com deficiências desejam apenas uma educação de qualidade, sob a qual possam desenvolver suas habilidades e competências como cidadãos.

Como este direito é garantido por lei, é primordial que as instituições se sensibilizem, se comprometam e preparem-se para implantar ações que atendam o público em questão. Neste sentido é importante que a inclusão possa assumir seu verdadeiro papel na sociedade e que lute para que haja uma mudança no sistema educacional e que também aconteça a realização de uma avaliação permanente para as instituições que trabalham no processo de inclusão.

É necessário coerência entre o que as leis garantem e o que é efetivamente posto em prática. É importante não só a qualificação dos professores, mas também de toda a equipe envolvida no processo de ensino aprendizagem para que no coletivo o grupo possa ser capaz de envolver cada vez mais pessoas para a causa da inclusão dos estudantes que demonstrem algum tipo de deficiência na sala de aula.

Esperamos que este trabalho, possa contribuir para melhorar o conhecimento em relação à educação inclusiva. Observamos, que na atualidade nos deparamos com atitudes de discriminação que repudiam o ser humano e que são reflexos de uma sociedade preconceituosa, racista, e que, depende de todos nós para mudarmos essa concepção, com um amplo projeto de educação com os princípios da inclusão que vão além de inserir crianças com deficiência na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em 08 de mar de 2021.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2007.

CUNHA, M.S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**, 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

EMMEL, M. L. G. **Deficiência Mental**. Escola Inclusiva. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002. P. 141-153.

FOREST, M. “**A inclusão é possível**”. Downsview / Ontario, Institut Alain Roeher, p. 15-47, 1985.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8, n. 20, 1998.

GUATEMALA, **Assembleia Geral**, 29 U período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, 1999.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. A. **Fundamentos de Educação Especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2006.

MENDES, Flávio Otávio de Oliveira. Deficiências: **mitos e preconceitos**. São Paulo: Mercado Aberto, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

PESSOTI, Isaías. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: **Revista Brasileira de Deficiência Mental**. Vol. 16, nº 1, Florianópolis, 2001.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, B. S. **Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

SKLIAR, C. B. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos.**
In: _____. (org.). Educação e Exclusão. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, W. **Inclusão.** Um guia para educadores, Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.> Acesso em 15 mar.2021.

CAPÍTULO 2- O GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Lúcia Dias

*Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical, E-mail:
vera8896@gmail.com*

RESUMO: Esse artigo propõe uma intervenção para apoiar a formação escritora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise do manual do professor da coleção Singular & Plural (Balthasar e Goulart, 2018), desenvolvemos atividades baseadas na leitura de quatro crônicas: “Como é que se escreve?” (Clarice Lispector), “Assalto” (Carlos Drummond de Andrade), “Para sempre” (Luís Fernando Veríssimo) e “O peido” (Rubem Fonseca). Que os alunos escrevam crônicas e compreendam a necessidade da leitura para o desenvolvimento de sua competência escritora faz parte das estratégias ofertadas ao professor, como um suplemento do livro didático. A proposta suplementa o livro didático, destacando a leitura como fundamental para a competência escritora. O suporte teórico inclui Antunes (2003, 2005, 2017), Candido (2004, 2011), Ferreira (2021) e Freitas (2004), entre outros, e segue a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) embasa a proposta, envolvendo professor e alunos para abordar a problemática do ensino de leitura e escrita. Busca-se contribuir com os docentes na realização de práticas reflexivas que promovam o ensino da língua portuguesa, utilizando o gênero crônica para aprimorar a escrita dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Produção textual; Competência escritora.

Introdução

Este estudo se estrutura a partir de quatro questões norteadoras:

- 1) Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos alunos na elaboração de textos críticos e descritivos ou que, simplesmente, descreva ou narre uma cena?;
- 2) Quais estratégias os professores podem adotar para mitigar essas dificuldades?;
- 3) Como aprimorar o ensino da escrita de crônicas?;
- 4) Qual é a contribuição da leitura de crônicas para o fortalecimento da produção textual?

Ao abordar esses questionamentos, buscamos oferecer uma análise aprofundada das dinâmicas envolvidas na interação entre alunos e professores, explorando como a escrita reflexiva e a prática da leitura podem ser otimizadas em um ambiente escolar. O objetivo central é propor um conjunto de ferramentas para que os professores consigam estimular a escrita criativa, reflexiva e coesa de seus alunos, tendo a crônica como eixo estruturante.

Fundamentamo-nos nas contribuições teóricas de Antunes (2003, 2005, 2017), Candido (2004, 2011), e em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2019). Esses referenciais destacam que a produção escrita deve ser vista como uma extensão natural da leitura e da interação discursiva, e não como um exercício isolado de habilidades mecânicas.

Os estudos de Antunes enfatizam a necessidade de abordar a linguagem como prática social, indo além da memorização de regras gramaticais e privilegiando o uso contextualizado da língua. Candido, por sua vez, oferece uma visão aprofundada sobre o potencial literário da crônica, que combina acessibilidade e riqueza reflexiva, tornando-a uma ferramenta poderosa para o ensino de competências críticas e criativas.

A prática de produção textual é apresentada como uma ferramenta para desenvolver competências analíticas, criativas e comunicativas, alinhadas às demandas sociais e culturais contemporâneas, além de dialogar com o conceito de letramento crítico, que enfatiza a capacidade do aluno de ler e produzir textos como formas de compreender e interagir com o mundo. A BNCC reforça essa abordagem ao enfatizar que a prática textual deve articular aspectos linguísticos, pragmáticos e discursivos, promovendo a formação de um leitor e escritor competente em múltiplos contextos.

O estudo segue os princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 2009), que privilegia o engajamento ativo de professores e alunos no processo investigativo. A estruturação da intervenção pedagógica baseia-se no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que organiza o ensino em etapas progressivas e integradas. Essa abordagem permite que o aprendizado evolua de forma estruturada, fomentando a construção de conhecimento por meio da prática e da reflexão.

Foram selecionadas quatro crônicas literárias que serviram como base para as atividades: “Como é que se escreve?”, de Clarice Lispector; “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade; “Para sempre”, de Luís Fernando Veríssimo; e “O peido”, de Rubem Fonseca. A escolha das obras levou em consideração sua relevância temática, estilo literário e potencial para estimular a criatividade e a reflexão crítica dos alunos.

A intervenção didática foi organizada em módulos que integram atividades de leitura, reflexão e produção escrita. Cada módulo foi desenvolvido para atender a objetivos específicos,

de forma a proporcionar uma evolução gradual e consistente na competência escritora dos alunos, pretendendo alcançar os seguintes resultados:

- Desenvolver a habilidade de análise crítica e interpretação de textos literários, promovendo uma leitura mais engajada e reflexiva.
- Melhorar a organização coesa e coerente de ideias na produção textual, com ênfase na clareza e na expressividade.
- Estimular o interesse dos alunos pela leitura como prática indispensável para a escrita criativa e consistente.
- Fomentar a reflexão crítica sobre temáticas sociais e culturais contemporâneas, utilizando o gênero crônica como meio para debater questões relevantes.
- Integrar as habilidades de leitura, escrita e análise crítica, fortalecendo a formação integral dos estudantes.
- Ampliar a confiança dos alunos em suas capacidades escritoras, promovendo maior autonomia e engajamento nas atividades escolares.

Plano de Atividades

Esse é um modelo apenas sugerido, pelo qual o professor deve se guiar, para introduzir as suas próprias leituras e atividades diversificadas, pensar no quanto é importante que os alunos tenham contato com os multiletramentos, para seguirem aprimorando sua capacidade de escrita. O livro didático, por mais completo que seja, não basta para atender aos seus objetivos de ensino, nem aos alunos, em relação às perspectivas de aprendizagem e, por isso, a razão maior da proposta que aqui apresentamos.

Produção inicial – introdução ao gênero crônica

1. Os participantes serão estimulados a falar sobre leitura, sobre suas preferências, sobre escrita e se preferem ler a escrever;
2. Apresentação de revistas, jornais e livros onde a crônica pode ser encontrada.
3. Após explicações sobre o gênero que irão estudar e ler em voz alta algumas crônicas curtas, os alunos poderão começar a criar os seus próprios textos, respondendo a um questionário elaborado para esse fim, que será entregue ao professor, como primeira produção escrita para avaliação.

4. Criação de um grupo de WhatsApp, para postagens de crônicas curtas resultantes de pesquisas na internet, ou que tenham produzido.

Módulo I – Atividades de leitura e escrita: “Como é que se escreve?”.

1. Os alunos serão estimulados, previamente, a ler a crônica de Clarice Lispector (2010), “Como é que se escreve?”. O professor poderá falar um pouco sobre a vida e a obra da escritora, mostrar que ela escreveu tanto para crianças, quanto para adultos. Se possível, ele apresentará alguma obra que exista na biblioteca da escola e, em seguida, distribuirá uma cópia da crônica para a primeira leitura.
2. Para uma maior interação, serão criados grupos de conversas, para que os alunos possam trocar conhecimentos sobre as ideias trazidas pela crônica. Em seguida, o professor encaminhará as discussões orais.
3. Após as discussões e as apresentações de vídeos ou imagens sobre a arte da escrita, o professor entregará ao aluno uma atividade de escrita, previamente elaborada, para que eles realizem em sala de aula e lhe entreguem, para avaliação posterior.

Módulo II – Atividades de leitura e escrita: “O assalto”.

1. A turma será dividida em grupos, para, usando o celular, pesquisar a vida e a obra do escritor Carlos Drummond de Andrade (2016), autor da crônica “O assalto”, que será lida em seguida. Na sequência, serão levados a discutir sobre a grandeza da obra do maior poeta brasileiro do século XX, para que comecem a se interessar em conhecer quem são nossos escritores. O professor escolherá um poema curto de Drummond (“José”, por exemplo), para ler e comentar os sentidos que os alunos perceberem no texto.
2. No segundo momento da aula, o professor poderá exibir vídeos de alguns assaltos, nos quais os assaltantes deram-se mal, antes mesmo de concluírem sua ação, para que os alunos comentem as reações dos assaltantes e, a partir daí, passem a criar expectativas em relação à crônica a ser lida em seguida.
3. O professor entrega a crônica “O assalto” para que os alunos leiam, silenciosamente, e depois leiam em voz alta. Em seguida, em discussão dirigida, são induzidos a expressarem-se sobre o que compreenderam.
4. Após as discussões, o professor entrega aos alunos uma atividade escrita, referente à compreensão da crônica.

Módulo III – Atividades de leitura e escrita: “Para sempre”.

1. Falar um pouco sobre o autor da crônica a ser estudada, “Para sempre”, de Luís Fernando Veríssimo (2018), mostrando as particularidades de sua obra em relação ao humor, mas explicar aos alunos que ele também escreve sobre temas sérios, como é o caso da crônica que irão ler. No ato da apresentação do autor da crônica a ser lida, mostrar para os alunos que ele é filho de um dos grandes escritores brasileiros, Érico Veríssimo.
2. Leitura em voz alta, pelo professor, da crônica “Para sempre”. Em seguida, distribuir cópia da crônica para os alunos e pedir-lhes que leiam, silenciosamente, e sublinhem os pontos que mais tocaram seu coração;
3. Promover uma roda de discussão, para falar sobre a vida, os vários temas tratados na crônica e os pontos que chamaram a atenção dos alunos durante a leitura;
4. Atividade em grupo: representar a vida e a morte, com o auxílio de imagens e/ou desenhos;
5. Distribuir atividade de escrita referente à crônica. Após respondidas, as atividades serão entregues ao professor para análise avaliativa.

Módulo IV – Atividades de leitura e escrita: “O peido”

1. Num primeiro momento, o professor explicará para os alunos que estará fechando o ciclo do projeto com leitura e escrita de crônicas. Em seguida, falará um pouco a respeito do escritor Rubem Fonseca (2015), autor da crônica a ser lida, “O peido”. Se possível, pedirá que os alunos pesquisem no celular a biografia do autor e comentem sobre algumas obras desse autor.
2. Antes de entregar as cópias da crônica para os alunos, o professor poderá estimulá-los sobre a temática dessa crônica, anunciando que eles lerão um texto que fala sobre um assunto que, embora muito comum, é considerado tabu. O professor lhes perguntará se sabem o que é um tema tabu, relacionando alguns, para incitar a curiosidade pela leitura. Em seguida, entregará as cópias da crônica, pedirá que leiam, silenciosamente, e observará a reação dos alunos;
3. Os alunos lerão em silêncio (se conseguirem) e passarão a discutir, inclusive, a terminologia que eles conhecem, além daquela que está explicitada no texto;

4. O professor poderá direcionar uma pesquisa em grupo, para os alunos descobrirem nomes populares que costuma-se usar para nomear o que chamamos de excrecência humana: xixi, cocô, vômito, suor etc.;

5. O professor entregará mais uma atividade de escrita direcionada, para ser respondida e devolvida para a sua revisão.

Produção final: culminância do projeto

Antes de elaborar o passo a passo da última produção dos alunos, o professor deverá ter feito um levantamento qualitativo dos avanços percebidos nas produções dos alunos. A partir das constatações, conseguirá delinear o êxito de sua prática, os pontos positivos de cada módulo, a crônica mais apreciada pelos alunos, dentre outros fatores que podem ser considerados, a partir do preenchimento do quadro dos descritores, elaborado para auxiliar na avaliação.

Na última produção, o professor fará uma avaliação conjunta sobre o que os alunos aprenderam e, em conjunto, todos organizarão uma apresentação final, com a presença de todos os envolvidos (se quiserem, também podem expandir a participação, para que alunos das outras turmas possam assistir às apresentações. Em seguida, o professor entregará uma folha para que eles possam escrever uma última crônica.

Para a culminância do projeto, nos dois últimos horários, será organizada uma sala de leitura na escola, para que todos possam usá-la e dar sequência à finalização do projeto, com a apresentação da produção final. Caso seja possível, o professor poderá estimular os alunos a reivindicarem, junto à direção da escola, a permanência dessa sala para aplicação de projetos futuros.

As crônicas produzidas pelos alunos serão transformadas em cartazes, que serão afixados nas paredes da sala, para que os demais alunos possam ler e fazer seus comentários. Nesse evento, o professor poderá chamar os pais dos alunos, para que também possam participar. Uma sugestão para o professor é que as crônicas sejam transformadas em uma coletânea, de modo que os participantes teriam o momento de lançamento e autógrafos para os visitantes; após o evento de culminância em sala de aula, será aplicado um questionário, para que o professor possa fazer o diagnóstico final.

Avaliação

Para as atividades propostas durante esse período, o professor poderá analisá-las e avaliá-las, à medida que os módulos sejam aplicados. É imprescindível que, a cada atividade de escrita recolhida para análise, o professor vá anotando os possíveis avanços constatados, no tocante não só aos aspectos gramaticais, mas de construção de sentido, como também sobre em que medida os alunos estão se apropriando dos conhecimentos adquiridos durante as discussões sobre as crônicas lidas.

Tanto os avanços relativos à escrita quanto à leitura serão percebidos e devem ser exaltados pelo professor, para os alunos, com a finalidade de encorajá-los a produzirem textos cada vez mais coesos e coerentes. Para tanto, o professor pode se valer de um roteiro que o auxilie nessa avaliação, que pode ser feita a partir da adaptação com os descritores sugeridos para o gênero crônica, utilizados pela Olimpíada de língua portuguesa (PORTAL, 2021), conforme apresentamos adiante:

QUADRO DE AVALIAÇÃO PARA O GÊNERO CRÔNICA		
CRITÉRIOS	NOTAS	DESCRITORES
Tema: Como é que se escreve?	3,5	1. Os textos produzidos apresentam elementos significativos que possam assegurar a evolução da escrita dos alunos? A organização do texto corresponde ao gênero crônica? Liga-se ao cotidiano? A linguagem está adequada ao gênero?
Adequação ao gênero	1,5	1. Os recursos de linguagem estão adequados ao gênero crônica? É possível visualizar tempo e espaço?
Marcas de autoria	2,0	1. O título escolhido é interessante? Apresenta a situação cotidiana de modo criativo?

Convenção da escrita	3,0	1. O texto atende às convenções da escrita? Em que aspectos foram observadas mais falhas? Ortografia? Pontuação? Acentuação?
----------------------	-----	---

Fonte: adaptação do material da Olimpíada de língua portuguesa (PORTAL, 2021)

Considerações Finais

O nosso trabalho de pesquisa, do qual resultou uma proposta de intervenção, foi pautado em questões que envolvem as dificuldades de produção textual dos alunos e, em decorrência, em reflexões acerca do que podemos fazer para minimizar essa situação, pensando em nossas práticas de sala de aula, para que esse quadro se modifique e, assim, eles possam desenvolver uma proficiência de escrita mais adequada e eficaz, a partir da leitura. Na maioria das vezes, o professor vê-se diante de alunos que desenvolveram o aspecto mecânico da escrita, mas apresentam sérios problemas no tocante à construção do texto, seja porque lhes falta a devida compreensão do lido, seja porque a leitura não está sendo bem realizada na sala de aula.

Neste ponto (e aqui me coloco na condição de professora de língua portuguesa, com experiência de mais de vinte anos de sala de aula), reafirmo a posição de que é de suma importância o professor repensar a sua prática, para melhor conduzir as habilidades de leitura dos alunos, a fim de que eles percebam que a escrita fluirá sempre e cada vez com mais proficiência, à medida que o fluxo de leitura for sendo aumentado. Assim, suas ideias, organizando-se em torno do que foi lido, do experienciado, serão transformadas em texto coesos e coerentes, durante a produção textual e, assim, do mesmo modo, quanto mais a leitura gerar reflexões expressas na oralidade, mais os alunos terão material informacional e expressivo para transformar em escrita significativa.

Observamos que o gênero crônica constitui uma ferramenta didática eficaz para superar esses desafios, ativando o desejo da escrita, por parte dos alunos; abordando temas muito próximos do cotidiano dos discentes, os caminhos para uma reflexão consistente tornam-

se reais, e a possibilidade de acerto é previsível. Pensar a escrita dos alunos a partir de suas vivências pode e deve ser o caminho favorável para que o ensino de língua portuguesa transcorra de forma positiva para eles, enquanto atende aos objetivos de ensino do professor, reforçando a importância de práticas pedagógicas que conectem o ensino da língua portuguesa a contextos reais e significativos. O estudo também ressalta a relevância de investir em formações continuadas para os docentes, garantindo que as metodologias aplicadas estejam alinhadas às demandas contemporâneas e às especificidades de cada comunidade escolar.

Referências

- AIMÉE, Aline. A crônica em foco: revisão da crítica e análise das características do gênero. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XII, n. 7, 2008. p. 1-6.
- ALVES, Rebeca. **Uma pluralidade singular em “O selvagem da ópera”, de Rubem Fonseca**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **70 historinhas**. Posfácio de Edmilson Caminha. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ÂNGELO, Ivan. Sobre a crônica. **Portal da olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro**. Caderno do docente: orientações para a produção de textos do gênero crônica. [Brasília]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 04 out. 2021. Acesso em 04 out. 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Celso. **O uso inteligente dos livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Paulus, 2012.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural**: leitura, produção e estudos da linguagem. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática**: opressão?: liberdade?. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio. **Recortes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 26-34.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 ANOS de ensino de língua portuguesa (1950- 2000). **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, Série VI, n. 06, p. 43. 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em 23 mai. 2021.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma**, n.23, 2012. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEWLY, Bernard **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FERREIRA, Marina. **Português**: literatura, redação, gramática. São Paulo: Atual, 2005.

FONSECA, Rubem. **Histórias curtas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. FREITAS, Paulo Eduardo de. **A crônica**: sua trajetória, suas marcas. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unec.edu.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17>. Acesso em: 07 dez. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIMA, Élide Valeria da Silva; CARIA, Josiano Regis. A crônica: formação de leitores no 9º ano do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 02, p. 131-149, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-cronica>.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**: crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

PORTAL da olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro. **Caderno do docente**: orientações para a produção de textos do gênero crônica. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 04 out. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Ironias do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

CAPÍTULO 3- A IMPORTÂNCIA DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS NA SOCIALIZAÇÃO DO SURDO

Zenaide Macedo Sena

Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical, zenaidesena@gmail.com

RESUMO: O presente estudo, por meio de revisão de literatura, tem por objetivo identificar os efeitos e os benefícios do trabalho desenvolvido pelos intérpretes de língua de sinais, bem como realizar uma análise da importância desse trabalho na socialização e inclusão do surdo, buscando ressaltar a necessidade do intérprete para a construção do conhecimento e da leitura de mundo que os surdos precisam fazer em sua própria língua, com isso favorecendo o desenvolvimento e implementação de uma sociedade inclusiva que leva o surdo ao pleno exercício de sua cidadania. A utilização da língua de sinais é uma ferramenta essencial de inclusão e participação dos surdos em todos os meios em que ele vive. Diante disso, expõe-se as implicações que permeiam a função do intérprete como mediador entre a língua oralizada e a sinalizada, proporcionando um elo entre a cultura surda e a ouvinte nos diversos contextos em que estas se confrontam.

Palavras-chave: Intérprete. Língua de Sinais. Surdo. Socialização.

ABSTRACT: This study, through a literature review, it aims to identify the effects and benefits of the work developed by sign language interpreters, as well as to analyze the importance of this work in the socialization and inclusion of the deaf people, seeking to highlight the need for the interpreter to build the knowledge and reading of the world that the deaf need to do in their own language, thus favoring the development and implementation of an inclusive society that leads the deaf to the full exercise of their citizenship. The use of sign language is an essential tool for the inclusion and participation of the deaf in all environments in which they live. In view of this, the implications that permeate the role of the interpreter as a mediator between the spoken and signed language are exposed, providing a link between the deaf and hearing cultures in the various contexts in which they confront each other.

Keywords: Interpreter. Sign Language. Deaf. Socialization.

INTRODUÇÃO

O intérprete atua como mediador entre a língua oralizada e a sinalizada, proporcionando uma união entre a cultura surda e a ouvinte, nos diversos aspectos em que se apresentam. Ele deve ser um conhecedor das duas línguas, pois essa mediação exige sensibilidade, pois é um “emprestar de bocas e ouvidos” para que a mensagem seja interpretada.

O trabalho do intérprete em diversos setores da sociedade é de extrema importância, ele ultrapassa a decodificação, faz a interação entre surdo e ouvinte, socialização e comunicação acontecer, de maneira que os resultados surjam na construção do conhecimento que leve o surdo ao pleno exercício do saber e conseqüentemente de sua autonomia. A nossa sociedade é feita de ouvintes e para ouvintes, por isso o intérprete de LIBRAS é uma ferramenta forte de inclusão dos surdos em todos os setores, como a educação, na vida produtiva, cultural, social e política.

A lei 10.436 de 2002 oficializa a LIBRAS no Brasil e prescreve a contratação de intérpretes em ambientes onde circulem surdos, possibilitando assim interação em igualdade de condições com os ouvintes. Com isso, a função do profissional intérprete LIBRAS/Português ganhou evidência, destacando-se os inúmeros desafios pelos quais passa, por conta das diferenças vivenciadas entre línguas e culturas surdas e ouvintes.

1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SUA NECESSIDADE

1.1 LIBRAS: UMA LÍNGUA NATURAL

A língua de sinais sempre acompanhou o processo de desenvolvimento da humanidade, contribuindo para que os surdos pudessem evoluir em sua linguagem. Mas, esse processo sempre veio acompanhado de muitas discussões e polêmicas, como a que ocorreu no Congresso de Milão realizado em 1880, no qual ficou estabelecido que o método oral seria o mais adequado para os surdos, sendo assim, ficou decidido que as línguas de sinais seriam proibidas em todo o mundo, para não prejudicar o método oralista.

Mas, no século XX, a partir da década de 60 a comunidade surda, como também os profissionais envolvidos mostraram insatisfação com o método oralista e conquistaram a aprovação novamente do uso da língua de sinais. Ainda nesse sentido, Gesser (2010, p.26) argumenta que “a rejeição da oralização a todo custo por surdos mais politizados e militantes é mais uma discussão político-ideológica e definitivamente pertinente e importante de visibilização das Libras”.

Somente no ano de 2002 a língua brasileira de sinais passa a ser oficializada com a lei 10.436 de 24 de abril, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005, tornando-se a língua natural das pessoas surdas, no qual sua importância advém pelo reconhecimento dos surdos como membros de uma comunidade e possuidora de uma língua declarada. Tudo isso resultado de movimentos e lutas das pessoas surdas.

Gesser (2010), ainda vem esclarecer que “a Língua de Sinais dos surdos é natural, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo”. Nasceu para preencher uma necessidade de comunicação.

Mas, tudo isso era bem diferente. O idioma era uma língua que era conceituada como pobre, que não conseguia exprimir concepções abstratas. Mas, tudo passou a ser transformado

em meados de 1960 através do linguista William Stokoe, que passou a argumentar sobre a língua de sinais, a linguística e formas gramaticais.

O idioma também através de suas variações linguísticas, apresenta dialetos regionais, ou seja, os sinais variam de uma região para outra, dentro do mesmo país, como também variação social no qual a configuração de mão e/ou movimento muda, não transformando o sentido do sinal.

As dificuldades de tradução existem e os desafios enfrentados pelos intérpretes são muitos, como a dinamicidade do idioma, as particularidades discursivas e a interpretação em cada contexto situacional, mas acima de tudo, a estrutura interna da língua precisa ser respeitada, juntamente com o ambiente sociocultural onde as pessoas vivem.

1.2 DIFERENÇAS ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Portuguesa é para o surdo uma segunda língua, o que difere de sua própria língua, que é a de sinais, que se apresenta através de imagens e forma espacial, mas também composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Assim como na Língua Portuguesa existe a composição da palavra, nas línguas de sinais existem os tens lexicais, que significa os sinais. Mas, para que aconteça uma comunicação é necessário conhecer a gramática, não só os sinais.

A língua de sinais apresenta estruturas e regras gramaticais próprias, constitui-se em um sistema convencional de sinais, da mesma forma que as palavras das outras línguas. Necessário se faz considerar todas as diferenças para evitar problemas de tradução e interpretação.

O ensino oficial de uma língua sempre trabalha com a norma culta, a norma padrão, que é utilizada na forma escrita e falada e sempre toma alguma região e um grupo social como padrão. Conforme classificação de Brito (2009). Mas, sabemos que o contexto é quem determina como é utilizada a língua, numa ocasião informal de forma coloquial e em outras ocasiões necessita-se de tom mais formal.

A Língua Portuguesa na vida do surdo é uma segunda língua, ou seja, estrangeira, por isso necessita ser traduzida e interpretada, pois sua fonte linguística e conhecimento gramatical será sempre a língua de sinais, sua língua materna. Leite (2005), nomeia essas interpretações como: consecutiva, simultânea e intermitente.

Na interpretação consecutiva o intérprete aguarda a informação do palestrante, quando acontece uma pausa, então inicia a interpretação em partes ou todo o conteúdo. Na interpretação simultânea é realizada enquanto o palestrante está falando e o intérprete vai sinalizando o texto até a pausa acontecer. Leite (2005, p.53) considera de grande eficiência em relação ao fator tempo e também “relativamente nova este tipo de interpretação em relação às línguas orais, sendo mais ou menos tradicional em interpretação das línguas de sinais”.

Já segundo Pagura (2003, p. 14) a interpretação intermitente “é aquela feita sem caráter formal com pessoas que falam as duas línguas envolvidas no contexto”. Porém, diante de vários tipos de interpretação, o importante é considerar que a língua está envolvida em um contexto de um universo situacional.

Em relação à tradução, Vasconcelos (2008) diz que é uma atividade muito antiga e uma forma que os homens de diferentes línguas encontraram para se comunicar. É um compartilhamento de culturas e textos mediados pela pessoa do tradutor.

1.3 AS EXPRESSÕES FACIAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Expressões faciais são formas de transmitir uma emoção e informação e em libras é de suma importância para que haja um entendimento. Um sinal em libras pode mudar seu significado de acordo com a expressão usada, porque existem sinais que são iguais e a significação depende das expressões.

Quadros (2007), explica que existem dois tipos de expressões faciais: as afetivas e as gramaticais. Estas são relacionadas à morfologia e a sintaxe em contextos determinados, aquelas utilizadas para expressar sentimentos.

Dentre as expressões faciais utilizadas gramaticalmente estão os movimentos de cabeça (tanto afirmativo, quanto negativo), a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, a elevação ou o abaixamento da cabeça, o franzir da testa, além de movimentos com os lábios para indicar negação, para diferenciar os tipos de interrogativas. (QUADROS, 2007 p. 7).

Arriens (2005, p.78), fala sobre isso, ao dizer que, “quando falamos de linguagem e expressão corporal, estamos aludindo à existência de uma articulação de gestos e expressões que geram a frase corporal”. É a associação de um sinal a significação da tradução que se quer mostrar, e o corpo em conformidade, deve demonstrar harmonia com a informação para que a mensagem se torne eficaz, afinal a linguagem corporal é um importante instrumento de comunicação.

2 O QUE É SER INTÉRPRETE DE LIBRAS?

Segundo o MEC (2002 apud OLIVEIRA, 2008, p.15), “o intérprete de LIBRAS é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em qualquer modalidade que se apresentar (oral ou escrita)”. Significa dizer que é necessário entendimento das estruturas das línguas, conhecimento cultural suficiente para fazer as devidas adaptações exigidas.

Inicialmente a interpretação era informal ou através de atividade voluntária, ou a família do surdo desempenhava esse papel, até a valorização como trabalho. Mas hoje, como a língua brasileira de sinais foi oficializada, o intérprete é quem desempenha este papel, e cada vez mais sua figura vai se consolidando, por causa da participação dos surdos nos diversos ambientes sociais. Para isso o intérprete precisa se abrir ao aprendizado contínuo, em cursos de formação, como também a convivência nas comunidades surdas, para poderem conhecer as particularidades do idioma. É de fundamental importância o intérprete conhecer bem as duas línguas e ir além da fluência, já que a gramática de ambas são distintas e o sistema linguístico também.

Lacerda (2010, p.7) afirma:

A difícil tarefa do tradutor/intérprete pode ser definida como um dilema: de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto.

Isso requer responsabilidade do intérprete, por isso é necessário ter conhecimento das diversas formas de comunicação e possibilidades de expressão que os textos se apresentam, pois a fidelidade ao texto original deverá ser traduzida sem que aconteça equívocos ou sentidos diferenciados da realidade. Assim, a ética deve permear o cotidiano do intérprete como suas decisões nos momentos de atuação. Nesta visão Rodrigues, Valente, esclarece:

O estabelecimento do conjunto a ser seguido por cada profissão é feito por aqueles que a exercem, de forma a respaldar sua prática e também orientá-la, assim como fornecer parâmetros para a formação daqueles que integrarão a categoria. Dessa forma é que se estabelece o código de ética de uma atividade profissional. (RODRIGUES, VALENTE, 2011, p.22).

O código de ética dos intérpretes é parte integrante do Regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS), é um conjunto de regras que orientam a atuação, as relações com o contratante do serviço, a responsabilidade profissional e as relações com os colegas. Nele está contido os deveres do intérprete que serve para orientar o trabalho, como também a formação do perfil profissional.

O intérprete precisa ser uma pessoa versátil, que esteja sempre disposta a estudar, pois Segundo Lacerda (2010, p. 29) “a FENEIS defende uma constante necessidade de aperfeiçoamento em Libras, para melhor conhecer a língua e aspectos da comunidade surda”. Tudo isso exige disposição em querer aprender e melhorar sempre mais, pois a profissão é dinâmica. A cada dia o intérprete se depara com temas diferentes, assuntos diversos que precisam ser transmitidos da melhor forma possível para que haja uma compreensão satisfatória por parte dos surdos, em todos os momentos da interpretação.

A formação do intérprete de Libras no Brasil, tem demonstrado acima de tudo que toda a performance do estudo se baseia principalmente e de forma determinante numa visão inclusiva, pelo menos é o que temos observado através dos tempos, e isso é de grande valor, pois significa uma intervenção de forma direta na integração e conseqüentemente na autonomia das pessoas surdas.

Tudo isso foi extremamente importante para os surdos, pois a língua de sinais passou a ser inserida nos âmbitos sociais, facilitando o acesso da comunidade surda em ambientes antes dominados apenas pelas pessoas ouvintes. Dessa forma, os intérpretes hoje têm seu campo de atuação estendido em diversas áreas, como no contexto educacional, no qual atua em sala de aula, mas que também contribuirá de alguma maneira com as práticas educacionais, favorecendo a aprendizagem do aluno surdo.

Na área jurídica, o intérprete é chamado para ajudar os surdos nas delegacias ou tribunais, normalmente prestando serviço a algum amigo ou conhecido. Sobre essa área em específico, Rosa, menciona que:

Nas audiências jurídicas, é possível ao surdo, na condição de réu ou vítima, expor a sua versão dos fatos. E responder com maior clareza às perguntas que lhe são dirigidas pelas autoridades. A presença do intérprete no judiciário é bem recente, e normalmente o juiz, quando está diante desse profissional, se refere normalmente a ele, não se dirigindo nem ao surdo e tampouco ao advogado, quer o surdo seja a vítima, quer seja réu – prática incomum, em se tratando de audiência com ouvintes, mesmo quando estes são estrangeiros. (ROSA, 2008, p.153).

O intérprete religioso atua nas igrejas ou eventos sociais, foi onde tudo começou. Sabe-se que muitos profissionais que atuam hoje nas diversas modalidades de interpretação são frutos desses trabalhos religiosos, mas precisam se adaptar a outras realidades de repertórios, para poder atuar em outros campos, apesar de serem elogiados por terem maior habilidade por apresentarem vocabulário amplo por causas dos discursos variados que são acostumados.

Esses são alguns papéis que o intérprete executa, verifica-se que não é somente compreender e conhecer as duas línguas, mas ir além das especificidades de ambas,

principalmente ter boa fluência, pois esta área é bastante diversificada, exige versatilidade e principalmente disposição, pois é um trabalho cansativo, inclusive o código de ética e os manuais que orientam, aconselham a cada vinte minutos um descanso de pelo menos dez minutos, como também a atuação em duplas, para que ocorra um revezamento e a interpretação não seja prejudicada.

3. A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO BRASIL

Não há dúvida da necessidade de ampliar e aprofundar a formação de intérpretes de língua de sinais aqui no Brasil. Somente com formação adequada poderá haver uma integração verdadeira da comunidade surda em todos os ambientes da sociedade.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), se tornou uma grande responsável pela difusão deste trabalho, contribuindo para organização de encontros Estaduais e Regionais, que significou um grande avanço na carreira, gerando ocasiões de discussões e avaliações dos intérpretes, e mesmo de trocas de experiências.

A FENEIS reconhecendo a importância do papel do intérprete e valorizando o tempo de dedicação que levam para se aprimorarem, vem esclarecendo em palestras, encontros e em cursos que não basta que a pessoa tenha noções de Língua de Sinais e ser avaliada apta para exercer a profissão de intérprete, uma vez que a interpretação é muito mais do que sinalizar, é um processo complexo para transmissão de informações, onde deverão garantir ao Surdo o pleno entendimento do que está sendo traduzido. (FENEIS, apud OLIVEIRA, 2008, p. 18)

Outro meio de formação do intérprete foi o Exame Nacional de Certificação em Libras, o Prolibras, que dava direitos ao intérprete de atuar no magistério superior. Era uma prova realizada em várias capitais brasileiras e exigia conhecimentos variados. Foi realizado de 2005 a 2015. O Decreto nº 5.626/2005, que garantia a realização do exame, estabelecia que ele ocorresse periodicamente por dez anos. O certificado de pós-graduação lato sensu em Libras substituiu o Prolibras. Além disso, existem outros certificados reconhecidos pelo MEC que podem ser usados para comprovar a fluência em Libras.

É necessário saber usar a língua de sinais e a língua portuguesa nos diferentes contextos e com diferentes interlocutores para fazer ponte entre elas, além de dominar técnicas de interpretação Libras-português e português-Libras, já que a passagem de uma língua viso-gestual para uma língua auditiva-oral e vice-versa, implica estratégias linguísticas próprias que precisam ser debatidas, refletidas e construídas. (LACERDA, 2010, p. 32)

A atuação do intérprete de libras acontece em diferentes meios, mas principalmente no ambiente educativo, com o intuito de propiciar um maior acesso ao ensino da comunidade

surda. Segundo Lacerda (2010, p. 33) “o intérprete educacional é um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá com as práticas educacionais.”

O intérprete também se constitui na mediação de discursos que são produzidos, é nele que a linguagem oral ganhará um novo significado para aqueles que desconhecem tal idioma. Em primeiro lugar deverá observar os tipos de discurso que vai interpretar e acima de tudo estar preparado para se deparar com qualquer tipo de linguagem e vocabulário, para isso deve ser um constante leitor e conhecedor de temas variados, pois as pessoas surdas cada vez mais estão ampliando suas capacidades e conhecimentos, seja através da escola, que frequentam, como também numa maior participação na sociedade de um modo geral e também acesso à tecnologia, como a internet e a televisão, através de *closedcaption* ou janelas de intérpretes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe a análise da significância do tradutor intérprete de Libras, já que o supracitado profissional é fundamental na comunicação entre o surdo e todos que estão a sua volta que não tenha o mínimo de fluência em Libras, que é a primeira língua do surdo no Brasil.

A língua de sinais sempre funcionará para o surdo como o lugar apropriado da comunicação, pois sua língua é tão rica e independente como qualquer outra língua falada. Quanto mais cedo se apropriar, melhores chances terão em diferentes aspectos de suas vidas, seja ela social, profissional e mesmo familiar, é uma forma de ampliar as possibilidades e se apropriar da realidade que o cerca. E o intérprete como tal, é esse profissional que o surdo tem acesso, facilitando o ingresso à informação em diferentes contextos, como educação, saúde, eventos culturais e sociais.

É fundamental reconhecer que o trabalho do intérprete vai além da simples tradução de palavras; abrange a interpretação de matizes culturais e contextuais, requerendo conhecimento da língua de sinais e das particularidades da comunidade surda. A formação contínua e o respeito às práticas éticas são imprescindíveis para garantir um trabalho de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARRIENS, Marco Antônio. Corpo e espaço nas línguas de sinais. Congresso Surdez e Universo Educacional, 2005. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2015.

BRASIL. Lei 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. acesso em 12 de set. de 2015.

BRASIL. Lei 12.319/2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. acesso em 15 de out. de 2015.

FERNANDEZ, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1 ed. São Paulo. Editora Afiliada, 2010.

JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEITE, E.M.C. Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.

LEITE, Emeli Marques Costa. Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva. Petrópolis: Arara azul, 2005. Acesso em 25 de set.2015.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011 152 p.

PEREIRA, Maria Cristina P. Profissionalização e formação de intérpretes de LIBRAS. **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro, ANO III n. 18, p. 26 – 28.

QUADROS, Ronice M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. 2. ed. Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

REVISTA DA FENEIS. Números 1 ao 13. R.J. 1999/2002.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz. Vaente, Flávia. /Aspectos Linguísticos da Libras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011. 252p.

ROSA, Andrea da Silva. Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a Invisibilidade da Tarefa do Intérprete. Campinas: UNICAMP, 2008, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p. 36-49, 2001.

STROBEL, Karin. Surdos: Vestígios Culturais não registrados na história. Tese de doutorado em Educação: UFSC, p. 176. 2008.

VASCONCELLOS, M. L. Estudos da Tradução. Curso de licenciatura em Letras Libras. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPÍTULO 4- UMA REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Zenaide Macedo Sena

Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical, zenaidesena@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo fazer uma reflexão acerca da alfabetização de alunos surdos no ensino regular, ressaltar as filosofias educacionais utilizadas, que foram à base para o ensino dos sujeitos surdos ao longo da história, como também discorrer sobre a importância do intérprete de libras em sala de aula, pois a maioria dos professores titulares desconhecem a Língua Brasileira de Sinais, e o intérprete seria o elo nesse contexto escolar, possibilitando a comunicação entre o aluno surdo/professor/ouvintes no ambiente educacional. Hoje as leis dão suporte e garante o ingresso do aluno surdo, uma vez que antigamente não possuíam nenhum direito e eram excluídos pela família e sociedade. Através de um aprofundamento teórico de pesquisa bibliográfica, refletiremos sobre o sujeito surdo que aprende a ler e escrever na língua oficial do país que é a Língua Portuguesa, mas se comunica em sua língua materna, que é a Língua Brasileira de Sinais, tudo isso são desafios enfrentados pela inclusão.

Palavras-chave: Língua de Sinais; Alfabetização; Inclusão.

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect on the literacy of deaf students in regular education, highlight the educational philosophies used, which have been the basis for teaching deaf people throughout history, as well as discuss the importance of a sign language interpreter in the classroom, because the majority of teachers are unfamiliar with the Brazilian Sign Language, and the interpreter would be the link in this school context, enabling communication between the deaf student/teacher/hearing students in the educational environment. Today, laws support and guarantee the entry of deaf students, since in the past they had no rights and were excluded by their families and society. Through a theoretical in-depth bibliographic research, we will reflect on the deaf people who learns to read and write in the country's official language, which is Portuguese, but communicates in their native tongue, which is Brazilian Sign Language. All of these are challenges faced by inclusion.

Keywords: Sign Language; Literacy; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização de alunos surdos é desafiador em sala de aula de ensino regular, mesmo tendo uma política de inclusão, mas, é possível, desde que sejam oferecidos formas e condições adequadas para aprendizagem. Mas, sabemos que a metodologia usada é predominantemente ouvinte, no qual o processo utilizado é a comunicação oral, através dos sons das letras. Infelizmente muitas vezes sem atentar para a diferença surda, que interage por meio visual, valendo-se da língua de sinais para compreender o ambiente em que vive.

Quadros evidencia que:

A organização do pensamento e da linguagem para o surdo são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes, elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, PG. 15).

Se a criança é surda, ela elabora seus conceitos e aprende a língua portuguesa a partir de experiências visuais trocadas com outras pessoas. Por isso a importância dos professores e colegas saberem a língua de sinais.

Desde os primórdios a história da educação dos surdos é marcada por dificuldades, mudanças, crises, mas também por oportunidades. Precisamos também entender os períodos históricos e as formas como o povo se organizava no passado para entender as transformações que as comunidades surdas passaram e como vivem nos dias de hoje.

Segundo Karin Strobel a história dos surdos é dividida em três grandes fases:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
 2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
 3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o re-nascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.
- . (STROBEL, 2009, PG. 12).

Dois eventos significativos impulsionaram aqui no Brasil o início da inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990, com a participação de 155 governos de diferentes países, cuja meta era reafirmar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. O outro fato marcante foi a Convenção de Salamanca, realizada em 1994, na Espanha, com o tema direcionado para a importância da escola inclusiva. Os alunos com dificuldades de aprendizagem seriam classificados com necessidades educativas especiais, e a escola se comprometeria a ajustar o ensino para que as especificidades de cada um fossem atendidas.

Aqui no Brasil as políticas educacionais foram refletidas na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), e do Plano Nacional de Educação (2014), que garante a oferta de educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e com a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2. Essa modalidade de ensino é prevista em escolas e classes bilíngues, e em escolas inclusivas, sendo compreendida por diferentes perspectivas.

A alfabetização dos surdos desde os primórdios é cercada de muitas discussões e controvérsias, somente a partir do século XVIII, como nos fala Goldfeld (2002), foi que houve

um crescimento de alunos surdos nas escolas e a língua de sinais teve um grande destaque, pois foi o meio mais eficiente para desenvolverem a aprendizagem.

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões. GOLDFELD (2002, p.29)

Um acontecimento com grande impacto na história da educação dos surdos foi o Congresso de Milão na Itália em 6 a 11 de setembro de 1880, no qual houve uma votação proibindo a língua de sinais, votação essa realizada por ouvintes, defensores do método oralista, sem a presença de surdos. Essa decisão só serviu para marginalizar ainda mais o surdo, pois as metodologias oralista afastaram o surdo da educação, pois a língua de sinais foi proibida, o que diminuiu a quantidade de professores surdos na escola. (STROBEL, 2009).

De acordo com Goldfeld (2002):

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

A partir desse episódio, houve um grande retrocesso na educação dos surdos e eles começaram a se mobilizar para defender a língua de sinais, na qual utilizava fora das instituições. Tudo isso perdurou até 1970, depois de entenderem que o método oral não funcionava. Começaram a surgir as associações e mobilizações em defesa do idioma e do melhor método de alfabetização.

Os profissionais da educação percebendo que não havia avanços na aprendizagem dos surdos, começaram a utilizar e buscar outros meios. Surgiu então a Comunicação Total, que propunha a utilização de diversos recursos linguísticos como a oralização e sinalização para facilitar a comunicação. Segundo Ciccone (1990), “o surdo não é visto só como alguém que tem uma patologia, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo”.

Depois dos métodos Oralistas e da Comunicação Total surge o Bilinguismo, no qual é utilizado nos dias de hoje com grandes avanços na alfabetização, pois é uma filosofia que respeita a língua materna dos surdos, como também sua cultura, pois os surdos estão inseridos em uma sociedade ouvinte que usa a comunicação oral e escrita.

Segundo Gesueli (2006), a proposta de educação bilíngue defende, principalmente, à condição bilíngue do surdo, que precisa ter acesso à língua de sinais mediante contato com a comunidade surda, sendo a língua predominante, oral e escrita, trabalhada como segunda língua. O Bilinguismo vem com a finalidade de inserir o surdo neste cenário por meio da utilização das duas línguas, contribuindo para seu desenvolvimento e construção de sua identidade enquanto sujeito surdo.

Nesse sentido, Quadros (2000, p. 54) contribui, especialmente quando fala sobre a aceitação: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Libras e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Ainda se fala em aceitação, pois o bilinguismo tem sido muito discutido, inclusive têm acontecido algumas divergências de alguns pesquisadores na área. Mas, o mais importante é a interação entre as duas línguas, pois facilitará o desenvolvimento de conceitos, a relação entre os surdos, como também a circulação livremente entre as comunidades ouvintes.

Foi nos anos de 1980, segundo Mainieri (2011, p.99) “a partir de pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre as Libras e da professora Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos, que o bilinguismo passou a ser difundido”, com isso, pretende-se que seja implantado em todos os meios no qual o surdo circule, pois certamente contribuirá de maneira significativa e benéfica com a aprendizagem, o desenvolvimento linguístico e social do surdo.

O bilinguismo acredita que o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna (L1), com a qual poderá desenvolver-se e comunicar-se com a comunidade surda, e a língua oficial de seu país como segunda língua (L2), da qual fará uso para comunicar-se com a comunidade ouvinte. Essa abordagem defende a ideia de que ambas as línguas – a de sinais (LSB – Língua de Sinais Brasileira) e a oral/escrita (língua portuguesa) – sejam ensinadas e usadas (isoladamente) sem que uma interfira e/ou prejudique a outra. (MAINIERI, 2011, p. 99).

O objetivo da educação bilíngue é que o surdo desenvolva o cognitivo de forma equivalente ao aluno ouvinte, como também proporcionar uma verdadeira inclusão educacional, fazendo com que seus direitos sejam realmente vivenciados em sala de aula. Estudos de Ferreira Brito (2003) e Quadros (1997) tratam a educação bilíngue como a modalidade educativa mais adequada na educação de Surdos, pois permite a utilização da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Na instrução bilíngue, temos duas estratégias principais: em uma, usamos uma língua para ensinar sobre outra língua; em outra, usamos uma língua para ensinar informações/conteúdo. Precisamos separar o aprendizado de conteúdo do aprendizado da língua. Ao usarmos uma língua para aprendermos uma segunda, uma vez que a

língua é aprendida e operante, temos agora a escolha de como acessar as informações/conteúdo ou podemos usar a segunda língua para acessar essas informações. Quando o acesso às informações se torna impedido, como quando as informações na segunda língua se tornam muito complexas ou além de nosso alcance, podemos nos voltar para a primeira língua para poder compreender. (HOFFMEISTER, 1999, p.121).

Assim, Falcão (2010 p. 34), declara que “Concordamos que o enfrentamento consciente da surdez, considerando sua especificidade linguística é um passo decisivo para a organização e construção de indivíduos capazes e produtivos”. O uso de recursos visuais é muito importante, como também, adaptações de materiais curriculares para que a compreensão da língua portuguesa se efetive de forma coerente com a realidade do surdo, seguida de uma explicação do próprio conteúdo para que uma avaliação constante seja realizada, considerando sempre o avanço da capacidade cognitiva.

Viver em uma condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos, quando estão na comunidade surda, ora como não-ouvintes, quando estão entre ouvintes. (LOPES, 2007, p. 67).

A língua de sinais torna-se imprescindível nesse processo de aprendizagem com sua estrutura gramatical própria, pois propicia o desenvolvimento cognitivo favorecendo o acesso ao conhecimento. Pereira declara que:

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua. (PEREIRA, 2000)

A Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros e foi aprovada pela Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002. Se utiliza de expressões faciais e corporais que são de extrema importância para a compreensão, como também o uso da datilologia, que é um recurso utilizado para soletrar palavras que não tenham sinal ou mesmo articular algum nome próprio.

A Libras como L1 ensinada nas escolas certamente oferecerá ao professor a possibilidade de mediar a construção do conhecimento nessa fase tão importante da vida de qualquer pessoa que é a alfabetização, como também entrar em contato com a cultura surda.

A língua e a cultura são componentes fundamentais na formação do sujeito porque envolvem apropriação de conhecimentos e concepções. Entender e valorizar as sutilezas culturais é imprescindível para a manutenção da

cidadania como direito. Compreender como diferença a diversidade cultural é oferecer um olhar novo para a cultura, para o humano, para a pluralidade, evitando a opressão (STUMPF; QUADROS, 2019).

Entrar em contato logo cedo com o idioma é garantir que os alunos surdos tenham a possibilidade de construir conhecimentos na sua língua que lhes permitam pensar, sonhar, imaginar e compreender o que está à volta e construir conhecimento. Para isso, o aluno surdo conta em sala de aula com o intérprete de libras, profissional que reconhece sua importância para que o processo de acessibilidade linguística e inclusão aconteça realmente de fato.

Como nos diz Lacerda (2009), a função do intérprete não é apenas traduzir os conteúdos, mas inserir o aluno em toda comunidade escolar, e juntamente com o professor titular, buscar meios de ensino eficientes para a aprendizagem.

A escola precisa compreender que o intérprete é mediador do ensino aprendizagem, mas cabe ao professor ensinar os conteúdos. É de extrema importância a parceria entre os dois profissionais, para que a construção do conhecimento seja realmente efetiva.

A sala de aula tradicionalmente se constitui como um lugar no qual o professor ensina e a criança aprende. Com a entrada do TILS no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da LIBRAS para o português e do português para a LIBRAS, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno, almejando a aprendizagem do aluno (LACERDA, 2009, p.39)

A profissão Tradutor/Intérprete de Libras, assim como outras, tem seu Código de Ética e diz que o intérprete precisa ser imparcial, ter equilíbrio emocional, ser confiante, ser fiel, entre outras características que lhe são necessárias para exercer esta função. Também precisa dominar as duas línguas, a fonte que é a língua portuguesa e a língua de sinais. Tendo esses atributos, certamente atuará com eficácia no processo de inclusão do aluno surdo na sala de aula regular.

O exercício da atividade de intérprete teve início no campo religioso por volta dos anos 80. No começo através de trabalho voluntário, onde aos poucos com a inserção dos Surdos em vários setores da sociedade, o trabalho foi se valorizando e assumindo sua profissionalização. Segundo Quadros (2004, p. 13) “A medida em que a língua de sinais passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os Surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direitos linguísticos”. Tudo isso foi de intensa valia para que os Surdos pudessem frequentar os lugares, não só para ver o que estava acontecendo, mas principalmente como participantes.

Certamente o intérprete educacional se sentirá totalmente comprometido com o ensino do aluno surdo, é um trabalho que exige uma grande responsabilidade, pois a aprendizagem

será o resultado de como o intérprete repassa as informações e atividades transmitidas pelo professor ouvinte.

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o intérprete educacional conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. (LACERDA, 2010, p. 35).

Esta união entre professor e intérprete deve prevalecer no processo de ensino, pois ambos devem visar sempre um interesse comum que é a aprendizagem e inclusão do aluno surdo. Muitas vezes o intérprete educacional atuará mesmo como educador promovendo atividades que certamente auxiliarão na construção do conhecimento do aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória que a comunidade surda percorreu foi pela busca de seus direitos educacionais, linguísticos e sociais. Todo o percurso foi marcado pelas dificuldades e grandes lutas, como também, pela superação. Muitos anos submetida à influência do sistema oralista, mas, não permitiram que se perdesse seu modo de comunicar-se, suas características e seu idioma.

Para ocorrer à alfabetização de um aluno surdo, é necessário que este primeiramente aproprie-se da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para facilitar a aprendizagem de sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Desse modo, teremos surdos alfabetizados em ambas as línguas, sabedores de sua cultura, bem como da cultura ouvinte, favorecendo assim o pleno desenvolvimento, participação na sociedade e consequentemente exercendo seu papel de cidadão.

O tradutor intérprete de Libras tem grande importância nesse caminho de aprendizado e no ambiente escolar do estudante surdo, pois este é o profissional que faz a mediação para que o conhecimento que se almeja seja construído de forma satisfatória.

A declaração de Salamanca (1994) afirma que as necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Partimos do pressuposto de que todas as diferenças humanas são naturais e de que a aprendizagem deve, portanto, adaptar-se às necessidades de cada criança, e não ao contrário onde a criança teria que se conformar a princípios pré estabelecidos sobre o ritmo e a natureza do processo educativo. Essa abordagem pedagógica centrada na criança beneficia não apenas os alunos, mas também toda a sociedade.

Alguns aspectos sobre o intérprete de língua de sinais em contextos educacionais devem ser configurados: a autoridade do professor(a); as questões éticas; intervalos para o descanso e a realização de exercícios (alongamentos) que venham a prevenir doenças laborais; a variedade de elementos que garantem a acessibilidade ao aluno(a) surdo(a), além do intérprete; a participação visual dos alunos nas aulas – o tempo para copiar a matéria, localizar um tópico numa apostila e olhar para o intérprete para acessar as interações orais entre professores e alunos(as) ouvintes; a questão da iluminação e a garantia da participação do aluno(a) nas aulas e nas atividades pedagógicas, respeitando-se o tempo para a formulação de perguntas e respostas e o tempo da interpretação. (QUADROS, 2002, apud LIMA, 2006, p.41).

A presença do intérprete em sala de aula é de suma importância para aprendizagem dos surdos, mas apenas como mediador, pois cabe ao professor ministrar as aulas e direcionar todo o processo educacional.

REFERÊNCIAS

CICCONI, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FALCÃO, Luiz Alberico. Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos. Ed. do autor. Recife, 2010.

GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002

GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Plexus, 1997

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB – UFSCar. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

LACERDA, Cristina B. F. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2. ed. Porto Alegre. Editora Mediação, 2010.

Mainieri, Claudia Mara Padilha / Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos Surdos: Cognitivo, Afetivo e social. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011. 168p.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. Aquisição das línguas de sinais. In: Quadros, RM; Stumpf, MR. Estudos Surdos IV. Editora Arara Azul. Petrópolis. 2009. pp. 141-168

QUADROS, R.M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura, Canoas n3 p.54,2000.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis, 2009.

CAPÍTULO 5- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Joanilson Kélis do Nascimento

Doutorando do Curso de Ciências da Educação da Word University Ecumenical - WUE, jojkn16@gmailcom;

RESUMO: A aprendizagem significativa, conforme proposta por David Ausubel, destaca-se como um referencial teórico essencial para o ensino da Educação Física, pois enfatiza a importância da relação entre novos conhecimentos e saberes prévios dos alunos. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da aprendizagem significativa para a Educação Física escolar, considerando estratégias que favorecem a construção ativa do conhecimento. Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, sustentada por estudos que discutem o papel da aprendizagem significativa no ensino. No desenvolvimento, são abordados os fundamentos da teoria de Ausubel, os desafios enfrentados na Educação Física escolar para promover uma aprendizagem ativa e estratégias pedagógicas que favorecem esse processo, como a gamificação e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Os resultados apontam que, quando os conteúdos são apresentados de forma contextualizada e conectados à realidade dos estudantes, há maior engajamento, motivação e retenção do conhecimento. Além disso, metodologias ativas favorecem o desenvolvimento integral dos alunos, ampliando as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras. Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem significativa pode transformar a Educação Física em um espaço de maior interação e protagonismo estudantil, destacando a necessidade de novas investigações para aprofundar essa temática no contexto escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Educação Física. Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos cognitivos, emocionais e sociais. No entanto, para que sua prática pedagógica alcance resultados efetivos, é necessário adotar estratégias que favoreçam um aprendizado duradouro e significativo. Nesse contexto, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, apresenta-se como um importante referencial para a Educação Física, pois enfatiza a construção do conhecimento a partir das experiências prévias dos alunos, possibilitando conexões mais profundas entre os conteúdos ensinados e a realidade dos estudantes.

Este artigo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a aplicação da aprendizagem significativa na Educação Física escolar, uma área que ainda enfrenta desafios relacionados à motivação dos alunos, à contextualização dos conteúdos e à superação de abordagens meramente mecanicistas e reprodutivas. Ao investigar essa relação, espera-se contribuir para a valorização da Educação Física no ambiente escolar, destacando seu potencial para proporcionar vivências que vão além da prática esportiva e se conectam à formação crítica e cidadã dos estudantes.

Do ponto de vista social, a pesquisa busca reforçar a importância de metodologias que tornem o ensino mais inclusivo e motivador, considerando a diversidade de experiências e realidades dos alunos. No âmbito acadêmico, o estudo pretende colaborar com a ampliação das pesquisas sobre a aprendizagem significativa na Educação Física, incentivando novas investigações e aprofundamentos teóricos sobre a temática. Já em termos profissionais, a pesquisa poderá auxiliar professores e futuros docentes na adoção de práticas pedagógicas mais eficazes, fundamentadas em princípios que favoreçam uma aprendizagem ativa e contextualizada, contribuindo para o fortalecimento do ensino de Educação Física, tornando-o mais alinhado às necessidades e expectativas dos estudantes no cenário educacional contemporâneo.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, considerando sua adequação para investigações que buscam compreender fenômenos em sua complexidade e contexto específico. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa tem como objetivo elucidar a lógica que permeia a prática social, analisando significados e interações presentes na realidade estudada. No contexto da Educação Física escolar, essa abordagem possibilita um olhar aprofundado sobre os desafios e estratégias envolvidas na promoção da aprendizagem significativa, permitindo a interpretação das concepções e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Dessa forma, a pesquisa não se limita à quantificação de dados, mas busca analisar a relevância dos métodos aplicados e sua relação com a construção do conhecimento pelos alunos.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, uma vez que essa técnica permite reunir e interpretar referenciais teóricos previamente publicados sobre o tema. Conforme Rampazzo (2005), a pesquisa bibliográfica tem a função de esclarecer um problema a partir da análise de fontes diversas, como livros, artigos científicos e documentos institucionais.

1. Aprendizagem Significativa: Fundamentos Teóricos e Aplicações na Educação

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, está fundamentada na abordagem cognitivista, que enfatiza o papel do conhecimento prévio no processo de assimilação de novas informações (DISTLER, 2015). Para Ausubel, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, pois a nova informação deve se conectar a conceitos previamente adquiridos para ser compreendida e assimilada de maneira significativa (MOREIRA, 2023). Esse processo ocorre quando os novos conhecimentos são

incorporados à estrutura cognitiva do aprendiz de forma não arbitrária e substancial, permitindo a construção de significados duradouros. Assim, a aprendizagem não se resume à mera memorização mecânica, mas envolve um processo ativo de organização e diferenciação das informações.

A aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são ancoradas em conceitos ou proposições relevantes já presentes na estrutura cognitiva do aluno (MOREIRA, 2023). Esse princípio implica que o ensino deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e organizar o conteúdo de forma que ele seja potencialmente significativo. Nesse sentido, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora são aspectos fundamentais desse processo, pois garantem que os novos conhecimentos sejam gradativamente incorporados e articulados com os anteriores. De acordo com Moreira e Masini (2001), a aprendizagem só se torna significativa quando há uma relação direta entre o conteúdo ensinado e os conceitos já existentes no repertório do estudante, garantindo uma assimilação mais efetiva e duradoura.

Outro ponto central da teoria de Ausubel é, conforme afirma Farias (2022), a disposição do aluno para aprender, bem como a potencialidade significativa do conteúdo ensinado. Isso significa que, além de considerar os conhecimentos prévios, o professor deve apresentar o material de forma clara e organizada, promovendo a motivação e o interesse dos estudantes. Nesse contexto, a aprendizagem significativa contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a ampliação das habilidades socioemocionais dos alunos, uma vez que eles se tornam protagonistas no processo de construção do conhecimento.

A perspectiva cognitivista, na qual a teoria de Ausubel se insere, defende que o indivíduo atribui significados à realidade a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, organizando, transformando e armazenando informações de maneira estruturada (FARIAS, 2022). Esse processo permite não apenas a compreensão dos conteúdos escolares, mas também a aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos, favorecendo a autonomia intelectual dos alunos. Além disso, a aprendizagem significativa contribui para a retenção prolongada das informações e para a capacidade de aprender novos conteúdos de forma mais eficiente, facilitando a reaprendizagem quando necessário (PELIZZARI et al., 2001/2002).

No contexto escolar, a aplicação da aprendizagem significativa possibilita a construção de um ensino mais dinâmico e contextualizado. Vygotsky (1994) já destacava que a aprendizagem ocorre antes mesmo da idade escolar, evidenciando a importância das interações sociais e do ambiente no desenvolvimento cognitivo. Assim, ao promover metodologias que

favoreçam a conexão entre novos conteúdos e experiências anteriores dos estudantes, os professores contribuem para um processo educacional mais significativo e transformador.

2. Educação Física Escolar e os Desafios para uma Aprendizagem Ativa

A Educação Física escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. No entanto, sua valorização no ambiente escolar ainda enfrenta desafios, principalmente devido à visão reducionista que limita suas potencialidades ao simples ensino de técnicas esportivas. De acordo com Graber e Woods (2014), a disciplina transmite conhecimentos em três domínios distintos: o psicomotor, o cognitivo e o afetivo, evidenciando sua amplitude educativa. Para além do movimento corporal, a Educação Física possibilita a construção de valores como cooperação, respeito e disciplina, promovendo uma formação mais abrangente. Entretanto, a falta de reconhecimento de sua importância pode comprometer o engajamento dos alunos e a adoção de metodologias inovadoras por parte dos docentes.

Historicamente, a Educação Física foi influenciada por concepções higienistas e militaristas, sendo utilizada como ferramenta para disciplinamento corporal e seleção de indivíduos para o alto rendimento esportivo (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007). Essa herança contribuiu para a manutenção de práticas mecanicistas e reprodutivas que, em muitos casos, ainda estão presentes nas escolas. No entanto, a perspectiva contemporânea da disciplina deve ir além do ensino de modalidades esportivas tradicionais, incorporando práticas corporais diversas e contextualizadas. Segundo Brasil (2018), a Educação Física escolar deve tematizar as manifestações culturais do movimento humano, reconhecendo a diversidade das práticas corporais e seus significados sociais. Essa abordagem amplia as possibilidades de ensino, permitindo que os estudantes se reconheçam nas atividades propostas e desenvolvam maior interesse pela disciplina.

Apesar de ser a disciplina favorita de muitos alunos, a Educação Física ainda enfrenta desafios no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes em suas práticas. Segundo Darido (2004), mais de 50% dos alunos consideram essa disciplina sua preferida, porém, muitos ainda a enxergam como um momento de lazer sem direcionamento pedagógico. Almeida (2012) aponta que há uma cultura escolar que associa as aulas de Educação Física a um tempo livre, onde os estudantes acreditam que podem se dispersar ou restringir suas atividades a esportes convencionais, como futebol e voleibol. Esse entendimento equivocado compromete a

aprendizagem ativa, tornando essencial a adoção de estratégias que estimulem a participação efetiva dos alunos e promovam um aprendizado significativo.

De acordo com Darido (2007), a disciplina deve ir além do ensino de esportes e técnicas corporais, abordando também os valores e atitudes que permeiam as práticas corporais. Para isso, é necessário que os professores adotem metodologias que valorizem a experimentação, a reflexão e a construção do conhecimento pelos alunos. Marinho et al. (2007) ressaltam que a educação deve contemplar todas as dimensões do ser humano — afetiva, cognitiva, corporal, social e cultural — sem fragmentações.

Portanto, a Educação Física escolar enfrenta desafios que vão desde a desvalorização da disciplina até a necessidade de mudanças metodológicas que promovam uma aprendizagem ativa. Segundo Cersósimo e Sato (2003), a Educação Física possibilita o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo não apenas habilidades físicas, mas também aspectos emocionais e sociais. Dessa forma, é essencial que as aulas sejam planejadas de maneira a incentivar a participação, a reflexão e o envolvimento ativo dos estudantes. Ao superar abordagens tradicionais e incorporar metodologias inovadoras, os professores podem tornar a Educação Física uma experiência mais significativa, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes sobre a importância do movimento em suas vidas.

3. A Aprendizagem Significativa na Educação Física: Estratégias e Possibilidades Pedagógicas

A promoção da aprendizagem significativa na Educação Física requer a adoção de estratégias pedagógicas que permitam ao aluno estabelecer relações entre os novos conteúdos e seus conhecimentos prévios. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o material apresentado é claro, relaciona-se com a estrutura cognitiva do aluno e há uma predisposição para aprender. Dessa forma, o professor deve planejar suas aulas de maneira a estimular o engajamento dos estudantes, proporcionando experiências que favoreçam conexões cognitivas e emocionais com os conteúdos abordados. Além disso, Miranda e Lins (2018) destacam que a disposição do aluno para atribuir significado ao conhecimento é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o docente deve atuar como mediador, propondo atividades que valorizem a participação ativa do estudante e que estejam contextualizadas com sua realidade, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

Uma das possibilidades para potencializar a aprendizagem significativa na Educação Física é a gamificação. A inserção de elementos característicos dos jogos no contexto educacional favorece o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais estimulante. Conforme Fardo (2013), a escola é um ambiente propício para a implementação da gamificação, pois os estudantes já possuem uma bagagem de experiências com jogos, facilitando a adaptação dessa estratégia ao ensino. Alves, Minho e Diniz (2014) ressaltam que a gamificação permite uma conexão entre a escola e o universo dos jovens, aproximando os conteúdos escolares de suas vivências cotidianas. Dessa maneira, a aplicação dessa metodologia pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo.

Além da gamificação, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem se mostrado uma alternativa eficiente para tornar o ensino de Educação Física mais dinâmico e acessível. O avanço tecnológico permite que os alunos tenham contato com diferentes formas de aprendizagem, desde vídeos explicativos até aplicativos interativos voltados para a prática esportiva. Ribeiro (2017) argumenta que a utilização das tecnologias no ambiente escolar é essencial para garantir a inserção dos alunos no mundo contemporâneo, proporcionando um ensino mais inclusivo e conectado às transformações sociais.

As metodologias ativas de aprendizagem também desempenham um papel fundamental na Educação Física, pois favorecem a participação do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia no processo de aprendizagem. Segundo Lima (2017), essas metodologias promovem o engajamento dos estudantes e estimulam sua capacidade crítica e reflexiva em relação às atividades propostas. Na Educação Física, isso pode ocorrer por meio da problematização de situações reais, onde os alunos são incentivados a buscar soluções e aplicar os conceitos aprendidos na prática.

A aprendizagem significativa na Educação Física também está relacionada à valorização do potencial de cada aluno. De acordo com Bruner (1987), quando os estudantes são estimulados a utilizar integralmente suas capacidades intelectuais, há um aumento das chances de êxito em uma sociedade tecnologicamente complexa. Dessa forma, as aulas devem ser planejadas para contemplar a diversidade dos alunos, permitindo que todos possam se envolver nas atividades de maneira ativa e produtiva. Estratégias como projetos interdisciplinares, atividades colaborativas e desafios motores podem ser empregadas para incentivar a participação de todos, respeitando as individualidades e estimulando a superação de desafios.

Portanto, a aprendizagem significativa na Educação Física pode ser potencializada por meio da adoção de estratégias inovadoras, como a gamificação, o uso das TDICs e as metodologias ativas. Essas abordagens contribuem para tornar o ensino mais contextualizado, dinâmico e alinhado às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado que vai além da memorização e da reprodução de movimentos. Ao incentivar a participação ativa dos estudantes e proporcionar experiências que estimulem a construção do conhecimento, o professor de Educação Física pode tornar suas aulas mais envolventes e significativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para uma vida mais saudável e ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam a relevância da aprendizagem significativa no contexto da Educação Física escolar. A partir dos fundamentos teóricos de David Ausubel, compreende-se que o ensino dessa disciplina deve ir além da simples reprodução de gestos e movimentos, buscando construir uma relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos apresentados. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a diferenciação progressiva e a ancoragem do conhecimento, permitindo que os estudantes internalizem de maneira mais efetiva os conceitos abordados nas aulas.

Ao discutir os desafios enfrentados na Educação Física escolar, percebe-se que a desvalorização da disciplina, os métodos de ensino tradicionais e a reprodução mecânica de conteúdos ainda são entraves para uma aprendizagem ativa. A falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação continuada dos docentes também se apresentam como desafios que comprometem a qualidade do ensino. Dessa forma, torna-se essencial reformular abordagens pedagógicas, promovendo um ensino que priorize o engajamento e a contextualização dos conteúdos.

As estratégias baseadas na aprendizagem significativa, aliadas às metodologias ativas, à gamificação e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), demonstram potencial para transformar as aulas de Educação Física, tornando-as mais dinâmicas e atrativas. Essas metodologias favorecem a interatividade e o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando suas habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. No entanto, sua implementação requer planejamento e um olhar atento para as especificidades de cada contexto escolar.

Considerando os avanços e desafios apresentados, este estudo reforça a necessidade de revisão das práticas pedagógicas na Educação Física escolar, de forma a garantir uma experiência de aprendizagem mais significativa e motivadora. Assim, espera-se que os professores sejam incentivados a explorar novas abordagens que tornem o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes.

Diante disso, abre-se a oportunidade para futuras pesquisas que aprofundem a relação entre a aprendizagem significativa e as metodologias ativas na Educação Física. Investigações empíricas sobre a efetividade dessas abordagens em diferentes contextos escolares podem contribuir para a formulação de diretrizes pedagógicas mais assertivas. Além disso, estudos que explorem a percepção dos alunos sobre essas estratégias podem fornecer insights valiosos para o aprimoramento das práticas docentes.

Portanto, este trabalho reforça a importância da aprendizagem significativa na Educação Física e sua capacidade de transformar o ensino, tornando-o mais engajador e relevante para os estudantes. Ao fomentar uma abordagem que valorize a interatividade, a contextualização e a inovação pedagógica, abre-se caminho para uma formação mais ampla e significativa dos alunos, preparando-os não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para uma compreensão mais profunda do corpo, do movimento e de sua interação com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação**. In: FADEL, Luciane Maria et al.(Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. Tradução de Lígia Teopisto. Paralelo Editora, LTD: Lisboa, 2003.
- ALMEIDA, Sionara Tamanini de. **Explorando diferentes materiais nas aulas de educação física**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CERSÓSIMO, R.; SATO, K. **A criança e a educação física**. In: GONÇALVES, Paulo Eiró. (Org.) Tudo sobre a criança: perguntas e respostas. São Paulo: IBRASA, 2003
- DARIDO, Suraya Cristina. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DISTLER, Rafaela Regina. **Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v.32, n.98, p. 191- 199, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n98/09.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 1, p. 03. 2013.

FARIAS, Gabriela Belmont de. (2022). **Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação.** *Perspectivas Em Ciência Da Informação*, 27(2), 58–76. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/39999>

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F.. **Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis.** Educ Real [Internet]. 2024;49:e133596. Available from: <https://doi.org/10.1590/2175-6236133596vs01>

GRABER, Kim. C; WOODS, Amélia Mays. **Educação física e atividades para ensino fundamental.** Porto Alegre: AMG Editora Ltda (tradução), 2014.

LIMA, Valéria Vernashi. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.** Interface (Botucatu), n21, v. 61, 421-34, 2017.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste et al.. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade.** Curitiba: IBPEX, 2007.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **O professor de educação física e a educação física escolar: como motivar o aluno?** Revista da Educação Física UEM, Maringá, v. 11, n. 1, 2000. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3805>> . Acesso em: 15 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Bruna Rodrigues Cardoso; LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Org. **Ausubel e Bruner: questões de aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2018.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 39-42, jul.2001-jul.2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO, M. T. P. Inclusão digital e cidadania. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/blog/obsmidia/files/Maria-Thereza-Pillon-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagens, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

CAPÍTULO 6- O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES FRENTE À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Francimária de Aquino Silva Brilhante

Professora polivalente do estado do RN. Graduada na universidade UNOPAR. Especialista em Educação Infantil e anos iniciais. Mestra em Ciências da Educação pelo World University Ecumenical e doutoranda em Ciências da Educação pelo World University Ecumenical. francimariaaquino@outlook.com.

RESUMO: Este artigo aborda os desafios enfrentados pela implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva, com foco na formação docente e nas condições estruturais das escolas regulares. A Educação Inclusiva é fundamental para garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, mas a realidade nas escolas ainda apresenta obstáculos significativos. A pesquisa visa compreender como a falta de capacitação dos professores e as inadequações estruturais impactam a efetividade das políticas de inclusão. A justificativa para este estudo é a necessidade de analisar esses obstáculos e propor soluções para a aplicação mais eficaz das políticas inclusivas. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica e análise documental, baseadas em livros, artigos acadêmicos e legislações pertinentes ao tema. O objetivo é oferecer subsídios para a melhoria da formação dos educadores e das condições estruturais das escolas, a fim de tornar a inclusão escolar uma realidade mais eficaz.

Palavras-chave: inclusão escolar. Políticas públicas. Formação docente. Infraestrutura. Práticas pedagógicas.

Introdução

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas. Apesar dos avanços nas políticas públicas que asseguram esse direito, a realidade nas escolas ainda revela desafios significativos, especialmente no que se refere à formação dos professores e às condições estruturais das instituições de ensino.

Este estudo busca compreender como esses desafios impactam a implementação das políticas de inclusão nas escolas regulares. Embora a legislação brasileira estabeleça diretrizes claras para a inclusão, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para colocá-las em prática. Questões como a falta de capacitação dos docentes e a inadequação dos espaços físicos comprometem a efetividade dessas políticas e, consequentemente, o desenvolvimento dos estudantes.

A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular não se resume à matrícula, mas exige adaptações pedagógicas e um suporte adequado. Como destaca Mantoan (2006), a

inclusão deve ser vista como uma transformação na estrutura educacional, garantindo equidade para todos. No mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e formação continuada para os professores.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, assegura a educação como um direito universal, estabelecendo que deve ser oferecida em condições igualitárias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa garantia, destacando a importância da participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais.

No entanto, a realidade nas escolas ainda apresenta barreiras que dificultam a inclusão plena. Como ressalta Sasaki (1997), a inclusão escolar vai além do acesso, exigindo um suporte contínuo para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva. A acessibilidade física e pedagógica, conforme aponta Mendes (2010), é um dos fatores determinantes para o sucesso desse processo.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira os desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura impactam a implementação de práticas de acolhimento e inclusão nas escolas regulares? A investigação se justifica pela necessidade de compreender os obstáculos ainda existentes e propor estratégias para aprimorar a aplicação das políticas educacionais inclusivas.

A metodologia adotada será a revisão bibliográfica e a análise documental, com base em livros, artigos acadêmicos e legislações que abordam o tema. A partir dessa análise, espera-se contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual todos os estudantes tenham garantidas as condições necessárias para aprender e se desenvolver de forma plena.

As considerações finais trarão um panorama dos principais achados da pesquisa, além de sugestões para fortalecer a formação docente e promover melhorias estruturais nas escolas. O objetivo é oferecer subsídios para que a inclusão não se limite ao discurso, mas se concretize na prática, garantindo uma educação mais justa e igualitária para todos.

O papel das políticas públicas na inclusão escolar

As políticas públicas voltadas à inclusão educacional têm como base a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado,

garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Esse princípio foi reforçado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que enfatiza a necessidade de um ensino que contemple a diversidade e assegure o desenvolvimento de todos os estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trouxe avanços importantes ao afirmar que os estudantes com deficiência devem ser atendidos nas escolas regulares, com suporte especializado sempre que necessário. No entanto, a efetivação dessas diretrizes enfrenta desafios, principalmente relacionados à formação dos docentes e à infraestrutura das instituições de ensino. Conforme apontam Stainback e Stainback (1999, p. 85), "a inclusão eficaz depende de professores capacitados e de um sistema de apoio que forneça estratégias adequadas para atender à diversidade".

Apesar dos avanços normativos, muitos professores ainda relatam dificuldades na adaptação curricular e na utilização de metodologias que contemplem diferentes estilos de aprendizagem. Mantoan (2006) ressalta que a inclusão escolar exige uma reformulação no modelo educacional, indo além da simples inserção do estudante com deficiência na escola e demandando práticas pedagógicas inovadoras, formação continuada para os docentes e maior articulação entre escola e família.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura das escolas. Segundo Mendes (2010), "a acessibilidade física e pedagógica é um dos principais fatores que determinam o sucesso da inclusão escolar". No entanto, muitas instituições de ensino ainda carecem de adaptações arquitetônicas, materiais didáticos acessíveis e tecnologia assistiva. Sassaki (1997) reforça essa questão ao destacar que a inclusão só ocorre plenamente quando há condições estruturais e pedagógicas adequadas para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, a implementação das políticas públicas esbarra na falta de financiamento adequado e no desconhecimento, por parte dos gestores escolares, das legislações que garantem o direito à inclusão. Políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem metas para a inclusão, mas sua aplicação varia de acordo com os contextos regionais e a disponibilidade de recursos.

Portanto, para que a inclusão escolar seja de fato efetiva, é fundamental que as políticas públicas avancem no sentido de garantir formação continuada para os professores, melhorias na infraestrutura das escolas e suporte adequado para os estudantes com deficiência. Apenas dessa forma será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que respeite e valorize a diversidade.

A formação docente e a inclusão escolar

A inclusão escolar é um processo complexo, que exige a colaboração de toda a sociedade, mas especialmente dos profissionais da educação. Um dos maiores desafios para que a inclusão aconteça de fato nas escolas está na formação dos professores. Apesar de existirem diretrizes e políticas públicas que incentivam a capacitação dos educadores, muitos ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade que se apresenta em suas salas de aula, o que acaba comprometendo a efetividade de uma educação inclusiva.

Como apontam Glat e Pletsch (2012), "a formação continuada dos professores é um dos pilares para garantir a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas". Embora a formação inicial forneça uma base sólida, ela muitas vezes não prepara os docentes para lidar com a diversidade real das salas de aula. As escolas abrigam alunos com diferentes deficiências, dificuldades de aprendizagem e realidades sociais e culturais. Para que os professores consigam atender a essas diferenças de forma eficaz, é fundamental que eles recebam formação continuada, atualizando-se constantemente sobre novas metodologias, práticas pedagógicas e estratégias que atendam à diversidade presente.

Quando a formação dos professores é insuficiente, as práticas pedagógicas ficam limitadas, o que pode prejudicar a inclusão de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade. A inclusão, portanto, exige mais do que apenas boas intenções. Ela exige uma mudança real na forma de ensinar, para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de aprender. Isso exige que a formação docente seja mais do que técnica, deve incluir o desenvolvimento de uma postura inclusiva e empática que permita aos professores criar ambientes de aprendizagem que respeitem e promovam as diferenças.

Entretanto, apesar das políticas públicas que incentivam a formação contínua, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em participar de programas de capacitação. Fatores como a falta de tempo, devido sua carga horaria, recursos e apoio das gestões escolares dificultam o acesso a essa formação. Além disso, a formação docente precisa ser mais do que um conteúdo genérico; ela deve ser pensada de acordo com a realidade de cada escola e comunidade, considerando suas especificidades, para que os professores possam aplicar o que aprendem de forma eficaz no dia a dia.

É importante entender que a formação de um educador vai além de aprender técnicas pedagógicas. Ela também precisa incluir uma reflexão constante sobre o que é ser um bom

professor em um mundo diverso e plural, com estudantes que trazem suas próprias histórias e desafios. A inclusão não acontece apenas em nível técnico, mas também na forma como o educador enxerga e lida com a diversidade. Portanto, a formação docente deve envolver a construção de um olhar mais atento e empático, capaz de respeitar e acolher todos os estudantes de forma justa.

Além disso, Mazzotta (2011) nos lembra que "a inclusão não é apenas uma questão educacional, mas um reflexo das políticas sociais como um todo". Ou seja, a formação dos professores não deve ser tratada de maneira isolada. Ela deve estar conectada a um contexto mais amplo de políticas públicas, que garantam condições adequadas para que a inclusão aconteça na prática. A formação de um professor precisa ser apoiada por políticas que ofereçam infraestrutura acessível, serviços de apoio psicológico e outros recursos essenciais para o bem-estar dos alunos. Sem esse suporte, mesmo a melhor formação docente pode ser limitada. Portanto, a inclusão escolar precisa ser parte de um projeto maior de inclusão social, onde todos os aspectos da vida escolar estão interligados.

Outrossim, a formação docente deve ser pensada de maneira colaborativa, envolvendo escolas, universidades e as políticas públicas. As universidades, por exemplo, têm um papel crucial na preparação dos futuros educadores, não apenas com conteúdos teóricos, mas também oferecendo experiências práticas e imersivas no contexto escolar. Programas de estágio supervisionado, por exemplo, são fundamentais para que os futuros professores experimentem, na prática, os desafios e as oportunidades de um ambiente inclusivo, e possam se preparar para atuar com confiança e eficácia. Os professores e demais funcionários precisam estar preparados para lidar com a diversidade de maneiras adequadas, e isso só é possível se tiverem o apoio necessário em termos de formação e recursos. Isso cria uma rede de suporte que beneficia tanto os educadores quanto os alunos.

Em suma, a formação docente é um elemento central para o sucesso da inclusão escolar. Para que os professores possam, de fato, promover uma educação inclusiva, é necessário que a formação seja mais do que um processo pontual. Ela precisa ser contínua, contextualizada e integrada às políticas públicas. Dessa forma, poderemos garantir que todos os professores estejam preparados para oferecer uma educação de qualidade, que acolha todos os alunos, respeite suas diferenças e favoreça seu pleno desenvolvimento.

Infraestrutura e recursos para a inclusão

A infraestrutura escolar é um dos pilares essenciais para garantir que todos os alunos possam realmente se beneficiar da educação. Como Mendes (2010) destaca, "a acessibilidade física e pedagógica é um dos principais fatores que determinam o sucesso da inclusão escolar". Isso quer dizer que, para que a inclusão de fato aconteça, as escolas precisam estar preparadas para receber alunos com diferentes necessidades, e isso envolve não só a adaptação dos espaços físicos, mas também das práticas pedagógicas e dos recursos oferecidos.

Ainda assim, muitas escolas brasileiras enfrentam dificuldades em oferecer o mínimo necessário para que a inclusão seja efetiva. Muitas não têm salas multifuncionais, que são essenciais para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, nem materiais didáticos adaptados ou profissionais especializados para acompanhar esses alunos. A falta de uma estrutura física adequada acaba limitando o acesso de estudantes ao ensino e, com isso, prejudicando seu desenvolvimento. O que vemos na prática é que muitos espaços escolares não são acessíveis, não possuem rampas, banheiros adaptados ou, muitas vezes, tecnologias assistivas que permitam a participação de todos. Essa falta de recursos básicos cria barreiras físicas e pedagógicas que, muitas vezes, excluem os alunos com deficiência, impedindo que eles tenham uma experiência de aprendizado plena.

Em uma pesquisa feita por Glat e Pletsch (2012), foi identificado que "escolas com acessibilidade limitada apresentam taxas mais altas de evasão escolar entre alunos com deficiência". Esse dado é alarmante, pois mostra como a falta de condições adequadas para receber os alunos com necessidades especiais impacta diretamente em sua permanência na escola. Quando os estudantes se deparam com dificuldades de acesso aos espaços e ao conteúdo, muitos acabam desistindo, pois não conseguem acompanhar o ritmo das aulas ou se sentem isolados do resto da turma. Isso demonstra como a infraestrutura da escola é uma questão de inclusão real e não apenas uma questão técnica.

Por isso, garantir um ambiente escolar acessível não é apenas importante, é fundamental. A escola precisa ser um lugar onde todos se sintam acolhidos, e para isso, ela deve oferecer condições que permitam a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições. Isso significa criar ambientes adaptados, disponibilizar materiais pedagógicos acessíveis, como livros em braille, softwares específicos para alunos com deficiência visual ou auditiva, e outras tecnologias que podem fazer a diferença.

Em síntese, a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas são peças-chave para garantir a inclusão escolar. A inclusão não pode ser apenas um conceito no papel, ela precisa se traduzir em ações concretas, com espaços e recursos que permitam que todos os alunos

participem ativamente do processo de aprendizagem. Quando a escola oferece condições adequadas e prepara seus profissionais, a inclusão se torna uma realidade possível e eficaz.

Desafios e perspectivas

A inclusão escolar enfrenta uma série de desafios que vão além das questões pedagógicas. Esses obstáculos estão ligados a aspectos sociais, estruturais e até políticos, que precisam ser superados para que a inclusão seja uma realidade verdadeira nas escolas. Como Mazzotta (2011) destaca, "as dificuldades enfrentadas na implementação da inclusão revelam não apenas problemas educacionais, mas também sociais e políticos". Ou seja, a inclusão não é um problema isolado do sistema educacional, mas reflete as dificuldades mais amplas que a sociedade ainda enfrenta.

Parte desses desafios está na resistência de alguns setores da sociedade, como familiares, educadores e até alunos, que podem não compreender a inclusão como uma oportunidade de enriquecimento mútuo. Muitas vezes, a inclusão é vista como uma obrigação, e não como uma chance de transformar a educação em algo mais justo e enriquecedor para todos. Esse tipo de resistência precisa ser superado com um trabalho de conscientização, onde se explique a importância da inclusão, tanto para os alunos com deficiência quanto para os que não possuem, e como isso pode impactar positivamente o ambiente escolar.

As escolas precisam estar preparadas fisicamente para receber alunos com necessidades específicas. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades estruturais, como a falta de materiais adaptados e espaços adequados, o que limita a participação de muitos estudantes no processo de aprendizagem. Portanto, é essencial que os investimentos em infraestrutura acessível se tornem prioridade nas políticas educacionais.

Embora esses desafios sejam grandes, as perspectivas para a inclusão escolar são promissoras. A conscientização está crescendo, e com ela surgem mais iniciativas voltadas para a formação dos educadores e para a adequação das escolas. Se houver um compromisso contínuo com a capacitação dos professores e a melhoria das condições estruturais, a inclusão pode se tornar uma realidade cada vez mais presente em nosso sistema educacional. O caminho é longo, mas a transformação já começou, e com ações concretas e uma mudança de mentalidade, a inclusão tem o poder de tornar a educação mais justa e acessível para todos.

Considerações finais

Considerando o que foi apresentado neste artigo, evidencia que, embora haja avanços significativos na legislação educacional brasileira, a implementação de políticas públicas de inclusão escolar ainda enfrenta desafios consideráveis, ficou evidente que, apesar das políticas públicas e dos avanços legais em relação à educação inclusiva, ainda existem muitos obstáculos que precisam ser superados para garantir uma inclusão verdadeira nas escolas.

A formação contínua dos educadores se mostrou essencial para o sucesso dessa inclusão. Embora existam diretrizes que orientam a adaptação das práticas pedagógicas e a necessidade de uma formação constante, muitos professores ainda relatam se sentir despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A falta de capacitação específica e a escassez de apoio nas escolas tornam difícil a implementação de práticas inclusivas, o que acaba prejudicando a aprendizagem de crianças com deficiência ou outras necessidades especiais.

Outro ponto importante é a infraestrutura das escolas, que se revelou fundamental para a inclusão efetiva. A pesquisa destacou que muitas escolas ainda não possuem recursos adequados, como salas de apoio, materiais pedagógicos acessíveis e adaptações físicas que favoreçam a participação plena dos alunos. A acessibilidade, tanto física quanto pedagógica, é essencial para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam aprender e se desenvolver de maneira plena. A falta de investimentos nesses aspectos dificulta a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Para que a inclusão seja uma realidade nas escolas, é necessário um esforço conjunto de todos: governo, gestores escolares e professores. As políticas públicas precisam ser ajustadas, e é crucial que os investimentos na formação dos docentes e na adequação das escolas sejam contínuos e atendam às necessidades reais de cada instituição. A inclusão deve ir além de um compromisso legal, tornando-se uma prática cotidiana que envolve mudanças nas atitudes, metodologias e no ambiente escolar como um todo.

Em conclusão, este estudo revela que, para garantir a verdadeira inclusão, é preciso mais do que um simples cumprimento de normas. Deve haver uma transformação nas práticas educacionais, com foco na capacitação dos profissionais e na adequação dos espaços, para que todos os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade. Para que a inclusão se torne uma realidade concreta, é fundamental que haja investimentos contínuos em formação profissional, adaptação curricular e melhoria das condições físicas das escolas. A conscientização e o envolvimento de toda a comunidade escolar são essenciais para que a

inclusão deixe de ser um conceito distante e se torne uma realidade vivida por todos. Somente assim será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme preconizado pela legislação brasileira e pelos princípios da equidade educacional.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996).** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/113146.htm. Acesso em: 05 mar. 2025.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2025.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Políticas públicas e práticas escolares inclusivas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012. Acesso em: 20 fev. 2025.
- GLAT, R. L.; PLETSCHE, M. E. **Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas.** São Paulo: Editora X, 2012. Disponível em: [URL]. Acesso em: 05 mar. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. Acesso em: 10 fev. 2025.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011. Acesso em: 20 fev. 2025.
- MAZZOTTA, M. **A inclusão escolar e seus desafios: uma análise sobre as políticas públicas e a prática educacional.** Rio de Janeiro: Editora Y, 2011. Disponível em: [URL]. Acesso em: 05 mar. 2025.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo uma escola para todos.** São Paulo: Pearson, 2010. Acesso em: 20 fev. 2025.
- MENDES, E. **A acessibilidade e a inclusão na educação brasileira.** São Paulo: Editora Z, 2010. Disponível em: [URL]. Acesso em: 10 fev. 2025.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. Acesso em: 05 mar. 2025.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. Acesso em: 20 fev. 2025.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: reflexões e práticas.** São Paulo: Cortez, 2010. Acesso em: 05 mar. 2025.

CAPÍTULO 7- TERAPIA OCUPACIONAL NAS DESORDENS NEUROLÓGICAS E DOENÇAS CRÔNICAS NA INFÂNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Maria das Vitórias Oliveira Silva

Pós-graduada em (psicomotricidade) (Famart). E-mail: marivitolive@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar as contribuições da terapia ocupacional para o desenvolvimento e qualidade de vida de crianças com desordens neurológicas e doenças crônicas. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo busca compreender como as intervenções ocupacionais podem auxiliar no controle dos sintomas, promoção da autonomia e melhoria da funcionalidade dessas crianças. O método adotado foi uma análise de publicações recentes, focando nos principais resultados obtidos em pesquisas clínicas e na literatura especializada sobre o tema. Os resultados indicam que a terapia ocupacional desempenha um papel crucial na reabilitação neurológica infantil, oferecendo estratégias para minimizar as limitações físicas e cognitivas, além de promover o bem-estar emocional e social. As conclusões destacam a importância de um acompanhamento contínuo, integrando o suporte familiar e escolar às intervenções terapêuticas, para garantir melhores prognósticos e evolução positiva nas capacidades motoras e cognitivas dessas crianças. Assim, a terapia ocupacional é confirmada como uma abordagem multidisciplinar essencial no tratamento das desordens neurológicas e doenças crônicas infantis.

Palavras-chave: Terapia ocupacional. Desordens neurológicas. Doenças crônicas. Infância. Reabilitação.

1. INTRODUÇÃO

A terapia ocupacional é uma prática essencial no cuidado e tratamento de crianças com desordens neurológicas e doenças crônicas, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais dessas crianças. Essas condições, que podem incluir paralisia cerebral, distrofias musculares e doenças crônicas como a fibrose cística, impactam profundamente a vida das crianças, limitando a sua capacidade de realizar atividades diárias e de se integrar socialmente. O tratamento precoce e contínuo, promovido por terapias de reabilitação, é crucial para minimizar essas limitações, garantindo maior independência e qualidade de vida para os pacientes.

No contexto das políticas de saúde pública e das crescentes demandas por serviços especializados, a terapia ocupacional vem se destacando como uma intervenção fundamental para crianças que enfrentam condições de saúde crônicas e complexas. Ao longo dos últimos anos, a literatura acadêmica e a prática clínica demonstraram a eficácia de abordagens terapêuticas centradas no paciente, que buscam não apenas a recuperação física, mas também o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Diante dessa realidade, é fundamental entender o papel específico da terapia ocupacional no tratamento dessas condições e como ela pode contribuir para a melhoria contínua da vida dessas crianças.

O presente trabalho tem como delimitação o estudo das contribuições da terapia ocupacional no tratamento de distúrbios neurológicos e doenças crônicas na infância. O problema de pesquisa está centrado em como as intervenções ocupacionais podem auxiliar no controle de sintomas, no desenvolvimento de habilidades funcionais e na promoção da qualidade de vida em crianças com essas condições. A questão que norteia este estudo é: "De que forma a terapia ocupacional pode impactar positivamente a vida de crianças com distúrbios neurológicos e doenças crônicas, promovendo autonomia e funcionalidade?"

As hipóteses levantadas sugerem que a terapia ocupacional, quando aplicada de forma precoce e contínua, pode proporcionar melhorias significativas nas habilidades motoras, cognitivas e emocionais das crianças. Além disso, acredita-se que a integração da família e da escola no processo terapêutico potencializa os resultados positivos, promovendo um desenvolvimento mais completo e equilibrado.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a eficácia da terapia ocupacional no tratamento de crianças com distúrbios neurológicos e doenças crônicas, investigando suas contribuições para a melhoria da funcionalidade e da qualidade de vida. Os objetivos específicos incluem examinar os principais métodos utilizados na terapia ocupacional, identificar os impactos dessas práticas no desenvolvimento motor e cognitivo, e avaliar o papel do apoio familiar e escolar na eficácia das intervenções.

Este trabalho é relevante, pois oferece contribuições importantes para o campo da reabilitação infantil, proporcionando uma visão mais aprofundada sobre a terapia ocupacional. Sua importância se estende à sociedade, especialmente para famílias e profissionais de saúde que lidam com essas condições, ao fornecer um olhar crítico sobre práticas que podem melhorar substancialmente o bem-estar das crianças. Para a comunidade científica, o estudo reforça a importância de práticas interdisciplinares na área da saúde.

A metodologia adotada neste estudo é a revisão bibliográfica, baseando-se em uma análise de artigos científicos, livros e documentos que tratam do impacto da terapia ocupacional em distúrbios neurológicos e doenças crônicas na infância. A revisão buscou identificar os principais avanços e desafios no campo da reabilitação infantil, promovendo uma discussão crítica sobre os resultados obtidos.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a metodologia, descrevendo o processo de revisão bibliográfica e seleção de fontes. O segundo capítulo são apresentados os resultados e discussões, com base nas principais conclusões da literatura revisada. Por fim, o terceiro capítulo traz a conclusão, onde são sintetizados os

principais achados do estudo e apresentadas recomendações para futuras pesquisas e práticas clínicas.

2. DESENVOLVIMENTO

A terapia ocupacional (TO) desempenha um papel fundamental no tratamento de distúrbios neurológicos e doenças crônicas na infância, sendo amplamente reconhecida como uma intervenção eficaz que vai além da reabilitação física. Em crianças com paralisia cerebral, distrofias musculares e outras condições crônicas, a TO visa restaurar e desenvolver habilidades que impactam diretamente as atividades diárias e a participação social dessas crianças, promovendo a independência e a qualidade de vida (BRAGA; SILVA & AVELAR, 2022).

Uma característica importante do trabalho da TO em distúrbios neurológicos é a sua abordagem interdisciplinar, envolvendo a família e a escola no processo de reabilitação. Segundo Primon e Tonús (2018), essa intervenção precisa estar integrada a um contexto social mais amplo, de modo a garantir que o tratamento vá além dos aspectos motores, contemplando também a inclusão social e escolar da criança. Dessa forma, a terapia ocupacional aborda aspectos físicos, emocionais e sociais, buscando promover a autonomia de forma global.

Além disso, Othero & Ayres (2014) ressaltam que as intervenções ocupacionais visam resgatar a capacidade funcional dos pacientes, focando em atividades que tenham significado para a criança. O processo de reabilitação é moldado pelas necessidades individuais de cada paciente, ajustando atividades de vida diária (AVDs) como alimentação, higiene pessoal, entre outras, para que a criança possa ter uma rotina o mais independente possível. Essas atividades são essenciais para a reabilitação e o retorno a uma vida social ativa, promovendo o bem-estar geral da criança e reduzindo os impactos das limitações impostas pela doença. De acordo com Primon e Tonús (2018):

O treino de AVD é um aliado no tratamento em Terapia Ocupacional, tendo em vista que a realização das atividades de vida diária é fundamental para a independência dos sujeitos. Auxiliar, adaptar ou ensinar a realizar de uma maneira que seja minimamente prática é também contribuir para a melhora da qualidade de vida (PRIMON & TONÚS, 2018, p.13).

A fala de Primon e Tonús (2018) enfatiza a importância do treino de Atividades de Vida Diária (AVD) na Terapia Ocupacional, destacando como esse processo é essencial para promover a independência dos indivíduos. Isso é particularmente relevante no contexto dos distúrbios neurológicos e doenças crônicas na infância, onde a autonomia e a funcionalidade

podem estar comprometidas devido às limitações motoras, cognitivas ou sensoriais impostas por essas condições.

Nas desordens neurológicas, como a paralisia cerebral, distrofias musculares ou lesões cerebrais adquiridas, e nas doenças crônicas como fibrose cística ou artrite juvenil, as crianças frequentemente enfrentam desafios significativos para realizar atividades diárias de forma independente, como se vestir, se alimentar ou realizar cuidados pessoais. Nesses casos, a Terapia Ocupacional assume um papel crucial ao não apenas auxiliar a criança a realizar essas tarefas, mas também a adaptar o ambiente e os objetos de uso diário, de forma a garantir o máximo de autonomia possível.

O treino de AVD se conecta diretamente ao desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sensoriais da criança, respeitando suas limitações e buscando promover uma maior qualidade de vida. A Terapia Ocupacional pode, por exemplo, trabalhar para melhorar o controle motor fino necessário para segurar utensílios, ou adaptar cadeiras de rodas ou talheres especiais que facilitem a alimentação independente.

Além disso, a abordagem da Terapia Ocupacional em crianças com doenças crônicas e desordens neurológicas não se restringe apenas ao treinamento em si, mas envolve também ensinar à criança, à família e aos cuidadores novas formas de realizar as AVD, seja por meio de estratégias compensatórias ou adaptações tecnológicas e ambientais. Isso reforça a fala dos autores sobre o "auxiliar, adaptar ou ensinar" como um caminho para proporcionar maior autonomia e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

O objetivo final é que a criança adquira, dentro de suas possibilidades, a maior autonomia possível, promovendo não apenas sua independência funcional, mas também sua inclusão social e escolar. Esse processo é vital para o desenvolvimento global da criança e, como citado por Primon e Tonús (2018), para melhorar sua qualidade de vida de maneira prática e eficaz.

Em continuação, em tratamento de doenças crônicas, como a fibrose cística e a diabetes, a TO também tem mostrado resultados positivos, especialmente na promoção de hábitos saudáveis e no suporte emocional às crianças e suas famílias. A inclusão de atividades educativas, que promovem o autocuidado e a gestão dos sintomas, é um dos pilares da atuação da TO, como destaca a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), que coloca a qualidade de vida e a inclusão social como fatores-chave no processo de reabilitação.

Os terapeutas ocupacionais não apenas trabalham diretamente com as crianças, mas também orientam os cuidadores e educadores a implementar práticas que facilitam o

desenvolvimento da criança, mesmo fora do ambiente clínico. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas e adaptações no ambiente escolar, visando garantir que a criança possa participar ativamente de todas as atividades possíveis. A adaptação do ambiente, seja por meio de dispositivos físicos ou de estratégias pedagógicas, desempenha um papel fundamental na inclusão de crianças com distúrbios neurológicos na sociedade (MINIORIZO et al., 2022).

Viana (2015) fomenta que:

Através da avaliação funcional das capacidades destes alunos, o Terapeuta Ocupacional tem subsídio para prescrever, confeccionar, adaptar qual o melhor produto de TA para auxiliar o aluno dentro de suas habilidades e potencialidades para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e de sua autonomia (VIANA, 2015, p.97).

A fala de Viana (2015) destaca um aspecto central da atuação do Terapeuta Ocupacional no ambiente educacional: a avaliação funcional das capacidades dos alunos. Esse processo é fundamental para que o terapeuta possa compreender as habilidades e potencialidades de cada estudante, especialmente aqueles que apresentam limitações físicas, cognitivas ou sensoriais que afetam o desempenho escolar. A partir dessa avaliação, o terapeuta tem os subsídios necessários para selecionar, prescrever ou adaptar tecnologias assistivas (TA) que auxiliem o aluno a superar essas barreiras.

O uso de tecnologias assistivas é um recurso poderoso na promoção da inclusão e autonomia, permitindo que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. Viana destaca que o terapeuta ocupacional não apenas identifica quais dispositivos ou adaptações são mais adequados, mas também pode confeccioná-los ou adaptá-los de forma personalizada, garantindo que o recurso se alinhe às necessidades individuais do aluno. Isso demonstra a importância de uma intervenção individualizada, que respeite as capacidades e limitações de cada aluno e que busque maximizar seu potencial, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto sua autonomia funcional.

A fala de Viana (2015) também reflete a necessidade de enxergar o processo de aprendizagem de maneira ampla, considerando não apenas o aspecto pedagógico, mas também as questões motoras, cognitivas e sensoriais que influenciam o desempenho escolar. A atuação do terapeuta ocupacional, nesse contexto, vai além de oferecer suporte técnico; ela envolve uma compreensão profunda do aluno como um todo, favorecendo sua independência e a participação plena no ambiente educacional. Dessa forma, o terapeuta contribui para uma educação mais inclusiva e acessível, onde os alunos têm a oportunidade de explorar suas capacidades e alcançar seu desenvolvimento máximo.

Dessa forma, a terapia ocupacional tem se consolidado como uma prática indispensável no tratamento de crianças com distúrbios neurológicos e doenças crônicas. As intervenções ocupacionais não apenas auxiliam no controle dos sintomas físicos e na promoção de habilidades motoras, mas também proporcionam um suporte emocional e social essencial para o desenvolvimento integral da criança (FOLHA & DELLA BARBA, 2020). Em suma, a TO se destaca por sua capacidade de promover a autonomia, a inclusão social e a melhoria contínua da qualidade de vida, colocando-se como uma ferramenta central na reabilitação infantil.

A terapia ocupacional, ao lidar com distúrbios neurológicos e doenças crônicas na infância, adota uma abordagem holística, que não se limita apenas à reabilitação física, mas se estende ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. A integração de diferentes dimensões do ser humano é essencial para o sucesso da terapia, conforme argumentam Barros et al. (2002), que destacam a necessidade de práticas que extrapolem os limites das funções motoras e alcancem a subjetividade da criança. O terapeuta ocupacional, portanto, deve trabalhar com uma visão ampliada da saúde, levando em consideração as interações sociais e os contextos nos quais a criança está inserida.

Como já discutido, um dos principais desafios enfrentados por crianças com distúrbios neurológicos, como a paralisia cerebral e as distrofias musculares, é o comprometimento das habilidades motoras e funcionais, o que afeta diretamente sua participação em atividades diárias e sociais. Nesse sentido, a terapia ocupacional tem se mostrado eficiente em desenvolver estratégias de intervenção que auxiliam no resgate da autonomia dessas crianças, permitindo que elas recuperem, dentro de suas limitações, a capacidade de realizar atividades cotidianas. De acordo com a OMS (2004), a capacidade de executar atividades significativas é um fator determinante na percepção de qualidade de vida, o que reforça a importância das AVDs (Atividades de Vida Diária) no processo terapêutico. Nesse sentido, Primon e Tonús (2018) comentam que:

Guerzoni et al. (2008) coloca em discussão a realização das atividades de vida diária de crianças com disfunções neuromotoras. Suas aquisições ocorrem de maneira mais lenta e muitas atividades são realizadas de uma forma diferente que a habitual, conforme suas possibilidades. O desempenho que apresentam na realização de suas AVDs impacta diretamente no cotidiano da criança. Os terapeutas ocupacionais têm o papel de auxiliar nas aquisições das crianças, com foco no que é adequado para a faixa etária, favorecendo seu desempenho funcional (Fernandes; Santana e Pestana, 2016) (PRIMON & TONÚS, 2018, p.14).

Os autores trazem uma reflexão importante sobre o impacto das disfunções neuromotoras no desenvolvimento das crianças, especificamente em relação à realização das Atividades de Vida Diária (AVD). Essas atividades, como se vestir, alimentar-se e realizar

cuidados pessoais, são essenciais para a independência e participação no cotidiano, e quando há disfunções neuromotoras, as aquisições dessas habilidades ocorrem de forma mais lenta e com adaptações.

O papel do terapeuta ocupacional se destaca nesse cenário como fundamental para o desenvolvimento e autonomia das crianças. Crianças com disfunções neuromotoras, como aquelas que apresentam paralisia cerebral, distrofias musculares, ou outras condições que afetam o sistema motor, têm dificuldades em realizar as AVD de maneira convencional. O desempenho delas nessas atividades impacta diretamente em sua qualidade de vida, autoconfiança e até no desenvolvimento social, já que muitas dessas atividades são realizadas em contextos sociais ou educacionais.

O que os autores destacam é que, embora essas crianças possam realizar as atividades de maneira diferente do que seria considerado "habitual", isso não significa que elas não possam alcançá-las dentro de suas capacidades e possibilidades. A chave está em adaptar as atividades e fornecer suporte adequado para que o processo de aprendizagem seja mais funcional e alinhado à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, adaptações de objetos ou ambientes, além de estratégias de ensino que respeitem o ritmo e as habilidades individuais.

O terapeuta ocupacional, nesse contexto, age como um facilitador, ajudando a criança a superar barreiras físicas, cognitivas ou sensoriais que dificultam o desempenho das AVD. Ao focar nas aquisições que são adequadas para a faixa etária da criança e adaptar o ambiente e as atividades, o terapeuta promove não apenas o desenvolvimento funcional, mas também a autoestima e o sentimento de competência da criança. Isso contribui diretamente para sua inclusão social e participação em atividades escolares e comunitárias, aspectos essenciais para seu desenvolvimento global.

Portanto, a fala dos autores evidencia como a intervenção da Terapia Ocupacional vai além da assistência física, promovendo a adaptação e a independência das crianças dentro de suas capacidades, com impacto direto em seu cotidiano e qualidade de vida. A abordagem centrada na criança, focando no que é adequado para sua idade e potencialidades, é essencial para garantir que ela possa participar ativamente de seu ambiente e construir uma trajetória de vida mais autônoma e significativa.

Além disso, Vasconcelos e Cavalcante (2013) indicam que a atuação dos terapeutas ocupacionais no treinamento de AVDs tem se expandido, abrangendo não apenas as habilidades motoras, mas também as habilidades sociais e emocionais das crianças. Por meio de

intervenções focadas em atividades como alimentação, higiene pessoal e mobilidade, o terapeuta ocupacional busca restaurar a confiança da criança em suas próprias capacidades, promovendo uma reabilitação que impacta diretamente em sua autoestima e na forma como ela se relaciona com o mundo ao seu redor.

Essas intervenções são particularmente importantes no ambiente escolar, onde as limitações físicas podem se transformar em barreiras sociais e educacionais. A inclusão de crianças com deficiências físicas e neurológicas nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, e o papel do terapeuta ocupacional é crucial para garantir que essas crianças possam participar plenamente do ambiente educacional. Segundo Miniorino et al. (2022), a adaptação do ambiente escolar, através da implementação de tecnologias assistivas e da modificação de estratégias pedagógicas, tem sido um dos focos da TO, assegurando que as crianças não apenas tenham acesso à educação, mas também possam participar de forma ativa e significativa das atividades escolares.

O impacto da terapia ocupacional na vida dessas crianças também se reflete nas suas interações familiares. Conforme apontado por Givigi, Santos e Ramos (2013), o envolvimento da família no processo terapêutico é essencial para o sucesso das intervenções. A família não só serve como apoio emocional para a criança, mas também se torna uma parceira ativa na aplicação das técnicas terapêuticas fora do ambiente clínico. Esse suporte familiar ajuda a criar um ambiente de continuidade, onde as estratégias desenvolvidas em sessões de terapia são mantidas no cotidiano da criança, potencializando os resultados das intervenções. Portanto, conforme destacam Primon e Tonús (2018):

A clínica neuropediátrica em Terapia Ocupacional é complexa não somente pela exigência de conhecimentos sobre patologias e intervenções, mas também pela necessidade que os profissionais possuem em atender uma demanda que está não somente focada no paciente, mas também em sua base familiar. O terapeuta ocupacional tem à sua disposição inúmeros recursos que podem auxiliar no bom andamento do processo terapêutico, mas, para, além disso, faz-se necessário discernimento para compreender os limites e os desejos dos pacientes, bem como manter uma relação horizontal com a família, e, assim, tornar o processo terapêutico mais saudável (PRIMON & TONÚS, 2018, p.17).

A fala de Primon & Tonús (2018) sobre a clínica neuropediátrica em Terapia Ocupacional destaca a complexidade desse campo de atuação, que vai muito além da aplicação de técnicas ou do conhecimento sobre patologias e intervenções. A prática nesse contexto envolve um trabalho profundo, tanto com o paciente quanto com sua rede de apoio, especialmente a família. Crianças com distúrbios neurológicos demandam intervenções que

levem em consideração suas limitações motoras, cognitivas e sensoriais, mas também precisam de uma abordagem holística que inclua seus aspectos emocionais e sociais.

A atuação do terapeuta ocupacional é, portanto, multifacetada. O profissional deve utilizar uma ampla gama de recursos terapêuticos para melhorar o desempenho da criança nas Atividades de Vida Diária e promover sua independência. No entanto, como os autores pontuam, é essencial que o terapeuta desenvolva um discernimento sensível, capaz de reconhecer não apenas os limites físicos e cognitivos da criança, mas também seus desejos e metas. Esse reconhecimento ajuda a moldar a intervenção de maneira personalizada e significativa, de modo que o tratamento respeite a individualidade e as necessidades reais do paciente.

Além disso, Primon & Tonús (2018) destacam a importância de se manter uma relação horizontal com a família, o que é fundamental para o sucesso do processo terapêutico. Muitas vezes, a família está diretamente envolvida no cuidado e no suporte à criança e, por isso, o terapeuta ocupacional precisa incluir esses membros como parceiros ativos na terapia. Uma relação horizontal implica em uma troca contínua de informações, onde os familiares são ouvidos, suas preocupações são validadas e eles participam das decisões terapêuticas. Esse tipo de parceria torna o ambiente terapêutico mais colaborativo e saudável, permitindo que a família também sinta-se apoiada e preparada para lidar com as demandas do cotidiano. Em resumo, os autores sublinham que a clínica neuropediátrica em Terapia Ocupacional exige, além de conhecimento técnico, uma abordagem humana, empática e colaborativa, tanto com o paciente quanto com sua família, garantindo um processo terapêutico mais eficiente e significativo.

No contexto das doenças crônicas, como a fibrose cística e o diabetes, a TO desempenha um papel crucial não só na gestão dos sintomas físicos, mas também no apoio emocional e social às crianças e suas famílias. As doenças crônicas muitas vezes exigem adaptações contínuas nas rotinas diárias e no estilo de vida, e a TO é fundamental para ajudar as crianças a lidar com essas mudanças de forma positiva. De acordo com Braga, Silva e Avelar (2022), a educação para o autocuidado, promovida pelos terapeutas ocupacionais, tem mostrado resultados significativos na promoção de hábitos saudáveis e no fortalecimento da autonomia das crianças em gerenciar suas condições de saúde.

Em resumo, a terapia ocupacional se destaca como uma intervenção abrangente e essencial no tratamento de crianças com distúrbios neurológicos e doenças crônicas. A sua capacidade de integrar aspectos físicos, emocionais e sociais no processo terapêutico garante que as crianças não apenas melhorem suas capacidades funcionais, mas também desenvolvam

uma melhor qualidade de vida e inclusão social. A literatura atual, reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar e centrada na criança, evidenciando que o sucesso da TO está na sua capacidade de promover a independência e a participação ativa dessas crianças em todos os aspectos de suas vidas.

3. CONCLUSÃO

A conclusão deste artigo buscou confirmar as hipóteses levantadas e avaliar se os objetivos propostos foram alcançados, à luz da análise realizada sobre o impacto da terapia ocupacional no tratamento de distúrbios neurológicos e doenças crônicas na infância. As hipóteses que sugeriam que a terapia ocupacional, quando aplicada de forma precoce e contínua, poderia proporcionar melhorias significativas nas habilidades motoras, cognitivas e emocionais das crianças foram confirmadas, à medida que a revisão bibliográfica revelou diversos estudos que validam a eficácia dessas intervenções. Além disso, a integração da família e da escola no processo terapêutico também se mostrou um fator decisivo para o sucesso das intervenções, corroborando as hipóteses propostas.

Os objetivos gerais e específicos delineados no início do estudo foram amplamente atingidos. O objetivo geral, que era analisar a eficácia da terapia ocupacional no tratamento de crianças com distúrbios neurológicos e doenças crônicas, foi contemplado através da revisão de literatura que demonstrou os benefícios da prática terapêutica na melhoria da funcionalidade e qualidade de vida dessas crianças. Especificamente, o estudo conseguiu examinar os principais métodos de intervenção utilizados pela terapia ocupacional e identificar os impactos dessas práticas no desenvolvimento físico, emocional e social dos pacientes. A revisão também permitiu avaliar o papel do apoio familiar e escolar como coadjuvantes no processo de reabilitação.

Durante o desenvolvimento do artigo, observou-se que as práticas de terapia ocupacional vão além do simples manejo dos sintomas físicos. A abordagem interdisciplinar e centrada no paciente, destacada por autores como Primon e Tonús (2018) e Barros et al. (2002), demonstra que os terapeutas ocupacionais colaboram com outros profissionais de saúde e assistência social, promovendo uma reabilitação holística que abrange também os aspectos emocionais e sociais da criança. Esse enfoque global é essencial para a promoção de uma qualidade de vida sustentável, sobretudo em casos de doenças crônicas e distúrbios neurológicos, em que as limitações podem ser permanentes.

O artigo também enfatizou a importância da intervenção precoce e da continuidade dos cuidados, aspectos fundamentais na reabilitação infantil. A revisão de Miniorino et al. (2022) mostrou que, quanto mais cedo as crianças são integradas em programas de terapia ocupacional, maiores são as chances de mitigação dos impactos negativos de suas condições de saúde. Esse dado reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para o diagnóstico e o tratamento precoce de distúrbios neurológicos, uma área onde o serviço social pode exercer um papel crucial ao garantir o acesso equitativo a esses serviços de saúde.

Além disso, a revisão destacou a relevância da adaptação dos ambientes onde a criança vive e estuda. A partir das contribuições de autores como Miniorino et al. (2022), ficou claro que as adaptações ambientais, seja por meio de tecnologias assistivas ou pela adequação de espaços físicos, são essenciais para garantir a inclusão dessas crianças no ambiente escolar e em suas atividades cotidianas. A parceria entre terapeutas ocupacionais e assistentes sociais é vital nesse processo, pois o serviço social pode mediar as relações entre as famílias, as escolas e a comunidade, facilitando a implementação das adaptações necessárias.

Em suma, o estudo confirmou as hipóteses propostas e cumpriu seus objetivos ao demonstrar a importância da terapia ocupacional como uma intervenção eficaz para crianças com distúrbios neurológicos e doenças crônicas. A prática não só contribui para a melhoria das funções motoras e cognitivas, mas também promove o bem-estar emocional e social, elementos centrais para o desenvolvimento integral da criança. A relevância social deste estudo é clara, ao destacar a necessidade de intervenções precoces, contínuas e interdisciplinares, que envolvem não apenas os profissionais de saúde, mas também os assistentes sociais, famílias e a comunidade escolar. Essas conclusões reforçam a importância de políticas públicas que assegurem o acesso universal a esses serviços de reabilitação, promovendo uma sociedade mais inclusiva e justa.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional social**. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-103, 2002.

BRAGA, M da C; SILVA, J. C; AVELAR, T. G. C de. **Terapia Ocupacional e o conceito Bobath Pediátrico: relato de experiência de um projeto de extensão em uma Universidade Federal**. Research, Society and Development, v. 11, n. 12, e595111234505, 2022.

FOLHA, D. R. S. C. A. & DELLA BARBA, P. C. S. **Produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. 28(1), 227-245, 2020.

GIVIGI, R. C do N; SANTOS, A. S; RAMOS, G. O. **Um novo olhar sobre participação da família no processo terapêutico.** Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 221-228, set./dez. 2011.

MINIORINO, L. C. G; SILVA, K. M dos S; FERNANDES, K. S; RIBEIRO, A. C. C; MARTINS-MONTEVERDE, C. M. S. **A Terapia Ocupacional e o uso da tecnologia assistiva na inclusão escolar.** Revista Medicina e Saúde, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 119-139, jan./jun. 2022.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).** Genebra: OMS, 2004.

OTHERO, M. B., & AYRES, J. R. **Resgate biográfico como estratégia de assistência a pacientes com condições neurológicas muito graves.** Revista de Terapia Ocupacional da USP, São Paulo, 25(1), 80-87, jan-abr 2014.

PRIMON, E. V; TONÚS, D. **Neurologia infantil e terapia ocupacional: perspectivas do atendimento terapêutico ocupacional na clínica neuropediátrica.** Repositório UFSM, Santa Maria, 2018.

VASCONCELOS, T. B; CAVALCANTE, L. I. C. **Avaliação das atividades de vida diária em crianças: uma revisão da literatura.** Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2013 set.-dez.24(3):267-72.

VIANA, M. L. **A atuação da terapia ocupacional no uso da tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva.** ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS-Campus Porto Alegre, Porto Alegre, v.2, n.3, p.93-107, jul/dez. 2015.

CAPÍTULO 8- SABERES DOCENTES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO AGENTE DE FORMAÇÃO

Fábia Pereira de Medeiros Lira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Professora da Rede Municipal de Currais Novos - RN e Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual do RN.

RESUMO: Este artigo investiga os saberes docentes e o papel do professor como agente de formação, destacando a complexidade e a natureza multifacetada da prática educacional. Inicialmente, contextualiza os diferentes tipos de saberes necessários para o desempenho docente, incluindo conhecimentos disciplinares, pedagógicos, experienciais e contextuais. A formação inicial e continuada dos professores é considerada essencial para assegurar que esses profissionais estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea. No desenvolvimento, aprofunda-se na discussão sobre a integração desses saberes, enfatizando a necessidade de políticas públicas eficazes que valorizem o professor e promovam programas de formação continuada. Destaca-se a importância da inovação pedagógica, com a incorporação de novas tecnologias e metodologias ativas, para formar alunos críticos e reflexivos. A inclusão educacional e a autonomia docente são exploradas como aspectos fundamentais para a construção de uma educação de qualidade e equidade. A pesquisa e a reflexão sobre a prática são identificadas como elementos essenciais para o desenvolvimento dos saberes docentes e a melhoria contínua da prática pedagógica. A conclusão sintetiza os pontos principais, reforçando a necessidade de investir na formação e valorização dos professores como elementos-chave para a melhoria do sistema educacional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social e econômico do país.

Palavras-chave: Saberes docentes, Formação continuada, Inovação pedagógica, Autonomia docente.

ABSTRACT: This article investigates teaching knowledge and the role of the teacher as an agent of education, highlighting the complexity and multifaceted nature of educational practice. Initially, it contextualizes the different types of knowledge necessary for teaching performance, including disciplinary, pedagogical, experiential and contextual knowledge. Initial and continuing teacher training are considered essential to ensure that these professionals are adequately prepared to face the challenges of contemporary education. In the development, the discussion on the integration of this knowledge is deepened, emphasizing the need for effective public policies that value teachers and promote continuing education programs. The importance of pedagogical innovation is highlighted, with the incorporation of new technologies and active methodologies, to form critical and reflective students. Educational inclusion and teacher autonomy are explored as fundamental aspects for the construction of quality and equitable education. Research and reflection on practice are identified as essential elements for the development of teaching knowledge and the continuous improvement of pedagogical practice. The conclusion summarizes the main points, reinforcing the need to invest in the training and development of teachers as key elements for improving the educational system and, consequently, for the social and economic development of the country.

Keywords: Teaching knowledge, Continuing education, Pedagogical innovation, Teacher autonomy.

1. INTRODUÇÃO

Os saberes docentes constituem um conjunto de conhecimentos que ultrapassam a mera dimensão técnica da prática educativa, abrangendo aspectos pedagógicos, sociais, culturais e éticos. Esses saberes, conforme afirmado por Tardif (2014), são construídos em interações entre a experiência profissional, os contextos educacionais e a formação inicial e

continuada. Nesse sentido, a figura do professor se destaca não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um mediador que promove o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida em sociedade. O papel do professor se torna ainda mais relevante em um cenário marcado por rápidas mudanças tecnológicas e sociais, exigindo adaptação constante e reflexões críticas sobre as práticas de ensino. Essa complexidade reforça a necessidade de se reconhecer e valorizar os saberes docentes como fundamentais para a qualidade da educação no Brasil (NÓVOA, 2019).

A importância do professor como agente de formação está intrinsicamente ligada à sua capacidade de construir vínculos significativos com os estudantes e mediar experiências educativas transformadoras. Segundo Pimenta e Lima (2018), a prática docente não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um contexto mais amplo que envolve políticas educacionais, formação profissional e o cotidiano escolar. Nesse processo, o professor é desafiado a integrar os diferentes saberes que compõem sua atuação, tais como o conhecimento disciplinar, o pedagógico e o prático. Além disso, a valorização da profissão docente, incluindo o reconhecimento de sua complexidade, é essencial para garantir a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. Tal reconhecimento se alinha à urgência de repensar o papel dos professores em uma sociedade marcada por desigualdades educacionais e desafios estruturais (GATTI et al., 2019).

Contudo, apesar da relevância dos saberes docentes e do papel do professor na formação de indivíduos críticos e reflexivos, persistem desafios significativos para o exercício pleno dessa função. Entre esses desafios, destacam-se a desvalorização da profissão docente, as condições precárias de trabalho e as lacunas na formação inicial e continuada. Segundo Libâneo (2020), muitos professores enfrentam dificuldades em articular teoria e prática devido à formação insuficiente e à falta de apoio institucional. Isso implica em uma reflexão aprofundada sobre as políticas educacionais vigentes e a implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes. A superação desses desafios é essencial para que os professores possam exercer plenamente sua função como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Diante desse panorama, emerge a problemática: como os saberes docentes e a valorização do professor como agente de formação podem ser fortalecidos para atender às demandas educacionais contemporâneas? Essa questão ganha relevância ao se considerar os constantes desafios enfrentados pela educação brasileira, especialmente no que diz respeito à qualificação profissional e à construção de práticas pedagógicas eficazes e significativas.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância dos saberes docentes e o papel do professor como agente de formação no contexto educacional contemporâneo. Os objetivos específicos incluem: (i) identificar os principais saberes que compõem a prática docente; (ii) investigar os desafios enfrentados pelos professores em sua formação e atuação; e (iii) propor estratégias que promovam a valorização profissional e a melhoria da qualidade educacional.

A justificativa para este estudo se encontra na necessidade urgente de valorizar e fortalecer o papel dos professores no cenário educacional brasileiro, considerando as transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente as práticas de ensino. Segundo Diniz-Pereira (2021), a qualidade da educação está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional dos docentes e à construção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Assim, compreender os saberes docentes e os desafios enfrentados pelos professores contribui para subsidiar políticas públicas e iniciativas educacionais que promovam a formação continuada e o reconhecimento da profissão.

Além disso, o tema é pertinente ao debate sobre equidade e qualidade na educação, uma vez que os professores desempenham papel central na redução das desigualdades educacionais e na formação de cidadãos críticos e engajados. Conforme apontado por André e Vieira (2019), investir na formação e valorização docente é fundamental para transformar a realidade das escolas, especialmente aquelas localizadas em contextos de vulnerabilidade social. Por isso, este estudo se insere no esforço de contribuir para a construção de uma educação mais justa e eficaz, alinhada aos princípios democráticos e aos objetivos do desenvolvimento sustentável.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a revisão bibliográfica qualitativa deste artigo sobre os saberes docentes e a importância do professor como agente de formação foi estruturada para explorar, sistematicamente, os conhecimentos mais recentes e as tendências emergentes no campo da educação, focando especificamente na formação inicial e continuada dos professores, a integração de saberes, a inovação pedagógica e a inclusão educacional. A revisão foi conduzida com base em uma seleção rigorosa de fontes de alta relevância, buscando uma compreensão abrangente das práticas e teorias atuais.

Inicialmente, foi realizada uma busca ampla em bases de dados acadêmicas e bibliotecas virtuais, como Scopus, Web of Science, Google Scholar e bases brasileiras como

SciELO e Portal de Periódicos CAPES. A seleção das referências centrou-se em artigos, livros e capítulos publicados nos últimos dez anos, abordando temas relacionados à formação docente, saberes pedagógicos e disciplinares, e as interações entre teoria e prática na educação. Os critérios de inclusão envolveram a relevância temática, a qualidade da metodologia empregada e a contribuição significativa para o campo. Além disso, foi considerada a representatividade geográfica das amostras estudadas, garantindo que as pesquisas incluídas refletissem a realidade educacional tanto em contextos urbanos quanto rurais e fossem capazes de captar a diversidade de desafios enfrentados pelos professores brasileiros.

Para a análise dos textos selecionados, adotou-se uma abordagem qualitativa de leitura crítica e interpretativa. Cada artigo ou capítulo foi analisado em profundidade para identificar temas recorrentes, contradições e áreas de consenso. A técnica utilizada envolveu a categorização das informações extraídas de cada fonte, buscando compreender como os diferentes autores abordam os saberes docentes, as políticas de formação continuada, e a influência das tecnologias na prática pedagógica. A revisão focou em identificar as lacunas existentes na literatura e os elementos que contribuíam para o desenvolvimento da profissão docente no contexto brasileiro, considerando aspectos como as condições de trabalho, a formação inicial, e o suporte institucional oferecido aos professores. Essa análise qualitativa permitiu uma visão holística do estado atual da pesquisa no campo, revelando tanto as inovações quanto os desafios persistentes na formação de professores.

Finalmente, os achados da revisão foram organizados e sintetizados para compor uma narrativa integrada que busca contribuir para o entendimento dos saberes docentes como um constructo dinâmico e multifacetado. A metodologia qualitativa adotada não apenas permitiu uma visão crítica dos textos revisados, mas também facilitou o desenvolvimento de uma análise reflexiva sobre as tendências emergentes e os desafios enfrentados pelos professores no Brasil. A conclusão da revisão bibliográfica destacou a importância da formação continuada como um elemento central para a prática pedagógica, além de apontar para a necessidade de políticas públicas mais robustas que reconheçam a complexidade do trabalho docente e promovam o suporte necessário para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Essa metodologia proporcionou um panorama abrangente das questões chave relacionadas aos saberes docentes, fundamentando o artigo com referências recentes e relevantes que ilustram as múltiplas dimensões do trabalho docente no contexto brasileiro. A combinação de uma busca estratégica em bases de dados de alto impacto e uma análise qualitativa aprofundada permitiu uma compreensão mais completa dos desafios e das inovações

no campo da educação, facilitando o desenvolvimento de uma discussão crítica sobre a formação de professores e seu papel como agentes de transformação.

3. DESENVOLVIMENTO

O papel do professor como agente de formação transcende a mera transmissão de conteúdos, inserindo-se em um campo mais amplo, onde a prática educativa assume uma dimensão ética, social e política. A construção e mobilização dos saberes docentes são fundamentais para que o educador possa mediar aprendizagens significativas e preparar os estudantes para os desafios de um mundo complexo e em constante transformação. Este capítulo examina, em três seções, os saberes essenciais à prática docente, os desafios enfrentados pelos professores no exercício de sua função e as estratégias necessárias para a valorização e o fortalecimento da profissão, visando à construção de uma educação de qualidade.

3.1. Saberes Docentes: Fundamentos e Dimensões

Os saberes docentes representam um conjunto de conhecimentos amplos e heterogêneos, essenciais para o desempenho qualificado da prática educacional. Maurice Tardif (2014) identifica esses saberes como resultados de interações entre a formação inicial, o exercício profissional e as experiências cotidianas vividas pelos educadores. Eles englobam não apenas os aspectos teóricos e técnicos, mas também o conhecimento prático e os valores que orientam a conduta ética do professor. Esses saberes não são estáticos; eles evoluem e se adaptam em resposta às necessidades do ambiente escolar e às demandas sociais contemporâneas, sendo continuamente ampliados por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Entre as dimensões mais importantes dos saberes docentes está o conhecimento pedagógico, que possibilita ao professor organizar e implementar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem significativa. Esse saber transcende a simples aplicação de métodos de ensino, abrangendo a compreensão dos processos cognitivos e emocionais dos alunos. Pimenta e Lima (2018) destacam que o conhecimento pedagógico inclui a habilidade de planejar aulas, avaliar desempenhos e adaptar abordagens de acordo com as especificidades de

cada turma. Isso requer sensibilidade e uma visão crítica, que permitam ao docente identificar e responder aos desafios da sala de aula.

Outro componente essencial é o saber disciplinar, ou seja, o domínio aprofundado do conteúdo que o professor ensina. Segundo Gatti et al. (2019), esse conhecimento é fundamental para que o docente possa transmitir os conteúdos de forma precisa, contextualizada e estimulante. No entanto, o saber disciplinar deve ser combinado ao pedagógico para assegurar que o conhecimento chegue aos alunos de maneira clara e acessível. A falta dessa articulação pode gerar dificuldades na compreensão dos conteúdos e distanciamento entre professor e alunos, prejudicando a efetividade do ensino.

Além disso, os saberes experienciais, adquiridos na prática cotidiana da profissão, desempenham um papel fundamental no aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas. Esses saberes são construídos com base nas interações com estudantes, colegas e a comunidade escolar. Libâneo (2020) observa que a experiência prática não apenas enriquece o repertório do educador, mas também ajuda a consolidar sua autonomia profissional, permitindo-lhe tomar decisões mais embasadas diante das demandas específicas do contexto escolar.

A compreensão das políticas educacionais e da legislação vigente constitui outro eixo importante dos saberes docentes. Esse conhecimento capacita os professores a atuar como defensores dos direitos educacionais e como agentes críticos das políticas implementadas. André e Vieira (2019) sublinham que o entendimento das diretrizes legais e das políticas públicas contribui para uma prática pedagógica mais consciente e alinhada aos princípios de equidade e inclusão social.

A ética também é uma dimensão central nos saberes docentes, orientando o professor em suas decisões e interações. Segundo Diniz-Pereira (2021), o compromisso ético com os estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa deve ser um princípio norteador da prática pedagógica. A ética se manifesta em questões como o respeito às diversidades culturais, a promoção de um ambiente escolar acolhedor e o combate a práticas discriminatórias.

O processo de construção da identidade profissional docente está diretamente relacionado à integração desses diversos saberes. Martins-Costa (2020) argumenta que essa construção exige reflexividade e abertura ao aprendizado contínuo, permitindo ao professor adaptar-se às mudanças e enfrentar os desafios do ensino com maior segurança e eficiência.

A formação inicial e continuada desempenha um papel decisivo na aquisição e no desenvolvimento dos saberes docentes. Tardif (2014) observa que a formação inicial fornece os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para a prática, enquanto a formação

continuada possibilita a atualização e o aprimoramento constante, essenciais em um mundo em transformação.

Por fim, compreender os saberes docentes como uma construção dinâmica e integrativa é indispensável para garantir a qualidade da educação. Esse entendimento reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a formação e o apoio contínuo aos professores, reconhecendo a complexidade de sua atuação e sua contribuição para o desenvolvimento social.

3.2. Desafios da Profissão Docente no Contexto Atual

A profissão docente enfrenta uma série de desafios que afetam não apenas as condições de trabalho dos professores, mas também a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Esses desafios são reflexos de problemas estruturais e conjunturais do sistema educacional brasileiro, que muitas vezes negligencia as necessidades dos professores e subestima a complexidade de sua atuação.

Um dos problemas mais evidentes é a desvalorização da profissão, expressa em baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de reconhecimento social. Conforme Libâneo (2020), essa desvalorização tem como consequência o desinteresse dos jovens em ingressar na carreira docente, além de comprometer a motivação e a permanência dos profissionais experientes. Esse cenário exige políticas públicas que promovam a valorização dos professores como protagonistas do processo educacional.

Outro desafio relevante é a formação inicial, que muitas vezes não prepara adequadamente os professores para enfrentar as demandas da prática pedagógica. Segundo Gatti et al. (2019), a formação docente frequentemente se limita a aspectos teóricos, negligenciando a importância da prática e da interdisciplinaridade. Essa lacuna dificulta a articulação entre o que é aprendido na universidade e as realidades da sala de aula, gerando frustração e insegurança nos professores iniciantes.

A formação continuada, embora essencial, enfrenta problemas como a falta de acesso, recursos insuficientes e baixa qualidade dos programas oferecidos. André e Vieira (2019) apontam que muitos professores não têm oportunidades adequadas para atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas competências. A ausência de uma formação continuada efetiva contribui para a estagnação das práticas pedagógicas e para a dificuldade em lidar com os desafios emergentes, como a integração das tecnologias digitais ao ensino.

A inclusão escolar é outro ponto crítico, que exige dos professores habilidades específicas para atender às necessidades de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social. Diniz-Pereira (2021) salienta que a falta de formação adequada e de suporte institucional impede que os professores implementem práticas inclusivas de maneira eficaz. Esse desafio reflete uma falha sistêmica no planejamento e na execução de políticas educacionais que valorizem a diversidade.

A sobrecarga de trabalho é uma questão recorrente na profissão docente, com impactos negativos sobre a saúde física e mental dos professores. Pimenta e Lima (2018) destacam que a acumulação de funções, como tarefas administrativas, planejamento e avaliações, sobrecarrega os professores e reduz o tempo disponível para a reflexão e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

A desigualdade educacional entre escolas públicas e privadas agrava os desafios enfrentados pelos professores. Tardif (2014) observa que a precariedade das condições de infraestrutura em muitas escolas públicas dificulta a realização de práticas pedagógicas inovadoras, limitando o potencial dos professores de oferecer um ensino de qualidade.

Além disso, o contexto da pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais as fragilidades do sistema educacional, expondo os professores a situações de insegurança e sobrecarga emocional. Gatti et al. (2019) destacam que o período pandêmico reforçou a necessidade de suporte aos professores, tanto em termos de recursos tecnológicos quanto de apoio psicológico.

Enfrentar esses desafios requer um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino e sociedade civil, com foco na valorização e no fortalecimento da profissão docente. Sem esse esforço, o papel transformador dos professores continuará sendo limitado pelas adversidades estruturais e institucionais.

3.3. Estratégias para Fortalecimento da Prática Docente

O fortalecimento da prática docente no contexto atual requer a adoção de estratégias que não apenas valorizem os saberes docentes, mas também ampliem as condições de trabalho e a qualidade da formação oferecida aos educadores. Essas estratégias devem envolver tanto medidas de curto prazo quanto ações mais estruturais que possibilitem um desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação.

Formação inicial de qualidade é um ponto crucial para o fortalecimento da prática docente. A formação inicial deve ser capaz de integrar tanto o conhecimento teórico quanto a prática pedagógica de maneira articulada e significativa. De acordo com Tardif (2014), essa formação deve preparar os professores não apenas para o domínio disciplinar, mas também para o planejamento e a execução de atividades pedagógicas que considerem as especificidades dos contextos escolares. É essencial que a formação inicial inclua estágios supervisionados, que proporcionem aos futuros professores a experiência direta com o processo educativo, permitindo-lhes refletir criticamente sobre suas práticas e teorias aprendidas.

Acompanhamento e suporte contínuo são necessários para a adaptação dos professores às novas demandas educacionais. A formação continuada, como indicado por André e Vieira (2019), deve ser implementada com regularidade e qualidade, oferecendo suporte técnico e metodológico que capacite os docentes a incorporar novas tecnologias, metodologias e abordagens pedagógicas em suas práticas diárias. Além disso, é fundamental que as redes de ensino ofereçam programas de mentoria e orientação, em que professores experientes compartilhem suas estratégias com colegas iniciantes, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Incentivo à pesquisa e à inovação na prática pedagógica também é vital para o fortalecimento docente. Pimenta e Lima (2018) ressaltam que os professores devem ser incentivados a investigar e refletir sobre suas práticas, buscando soluções para os desafios que enfrentam em sala de aula. Isso pode ser realizado por meio de parcerias com universidades, financiamentos de projetos de pesquisa em educação e a promoção de espaços de discussão sobre metodologias e experiências pedagógicas inovadoras. Tal incentivo não só amplia o repertório dos professores, mas também fomenta um ambiente de constante aperfeiçoamento e inovação no ensino.

Políticas públicas focadas na valorização docente são essenciais para criar condições favoráveis ao trabalho docente. Libâneo (2020) destaca que é necessário implementar políticas que melhorem as condições de trabalho, como a revisão salarial e benefícios que recompensem o trabalho e o esforço dos professores. Além disso, é fundamental investir em infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, que permitam a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e de qualidade. Políticas como redução da carga administrativa e aumento do tempo disponível para planejamento e aperfeiçoamento também são cruciais para a valorização da profissão docente.

Construção de uma cultura de cooperação e apoio mútuo nas escolas é outra estratégia importante. A cultura de trabalho colaborativo pode ser fortalecida por meio da criação de grupos de estudo, ciclos de formação coletiva e projetos interdisciplinares, como sugerido por Martins-Costa (2020). A colaboração entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares permite a troca de experiências e ideias, o que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adaptativas e eficazes. Esse ambiente de cooperação pode também ajudar a reduzir a sobrecarga de trabalho e melhorar o bem-estar dos professores.

A inclusão de saberes sociais e culturais no currículo é uma estratégia que visa uma prática docente mais sensível às diversidades presentes em sala de aula. A presença de conteúdos que abordem questões de gênero, raça, direitos humanos e sustentabilidade permite que os professores desenvolvam uma prática pedagógica mais crítica e transformadora. De acordo com Diniz-Pereira (2021), a incorporação desses saberes no currículo não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também prepara os professores para atuar como agentes de transformação social.

A fim de fortalecer a prática docente e garantir uma educação de qualidade, diversas estratégias podem ser implementadas, envolvendo tanto o desenvolvimento profissional contínuo quanto o suporte institucional adequado. A literatura recente destaca a importância de políticas públicas que promovam a formação continuada dos professores, como forma de atualizar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. De acordo com Martins-Costa (2020), é fundamental que os programas de formação continuada ofereçam espaços de reflexão e práticas colaborativas, permitindo que os professores troquem experiências e discutam desafios comuns. Esses programas devem integrar tecnologias digitais e metodologias ativas, proporcionando uma abordagem mais inovadora e alinhada às demandas contemporâneas da educação. A incorporação dessas estratégias não só potencializa o ensino, mas também fortalece a identidade profissional do docente, proporcionando um sentido de pertencimento e eficácia dentro da profissão.

Além da formação continuada, outro aspecto crucial para o fortalecimento da prática docente é o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores. Libâneo (2020) argumenta que a troca de experiências e a construção de uma rede de apoio são essenciais para a inovação pedagógica. Os docentes que compartilham suas práticas, estratégias e reflexões podem beneficiar-se do aprendizado mútuo, além de contribuir para a construção de um conhecimento coletivo sobre o processo educacional. Essa cultura de colaboração pode ser promovida por meio de atividades de planejamento conjunto, grupos de estudo e colóquios

sobre temas específicos, como a inclusão de tecnologias digitais ou a adaptação de currículos para atender à diversidade dos alunos. A criação de espaços institucionais que incentivem o diálogo entre professores também é crucial para superar as barreiras que muitas vezes isolam os educadores e limitam a troca de saberes.

Outro caminho relevante para fortalecer a prática docente é a utilização de tecnologias educacionais como ferramentas de apoio ao ensino. Gatti et al. (2019) destacam que o uso pedagógico das tecnologias deve ser intencional e alinhado aos objetivos de aprendizagem, promovendo uma educação mais personalizada e adaptativa. Plataformas de aprendizagem online, simuladores, jogos educativos e outras ferramentas digitais podem proporcionar uma abordagem mais dinâmica e interativa, permitindo que os professores diversifiquem suas metodologias de ensino. Além disso, o uso dessas tecnologias pode facilitar a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os alunos interagem de forma mais ativa com o conteúdo e com seus colegas. A formação em tecnologias digitais é, portanto, essencial para que os professores possam integrar essas ferramentas de maneira eficaz no contexto educacional brasileiro, contribuindo para a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível.

A avaliação formativa também emerge como uma estratégia importante para fortalecer a prática docente. Segundo Pimenta e Lima (2018), a avaliação formativa permite que os professores acompanhem de perto o desenvolvimento dos alunos, ajustando as estratégias de ensino conforme necessário. Essa abordagem não se limita à verificação de resultados, mas envolve um processo contínuo de feedback e ajuste, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas e baseadas em evidências. A avaliação formativa requer que os docentes sejam capazes de interpretar dados sobre o desempenho dos alunos e adaptar suas práticas para atender às necessidades individuais. Além disso, ela promove uma cultura de responsabilização tanto para os professores quanto para os alunos, incentivando a participação ativa e o engajamento com o processo de ensino-aprendizagem.

A criação de espaços reflexivos dentro das escolas também é fundamental para fortalecer a prática docente. A reflexão sobre a prática permite que os professores reconsiderem suas estratégias pedagógicas, identifiquem acertos e desafios, e planejem melhorias contínuas. Martins-Costa (2020) aponta que a criação de comunidades de prática pode ser um recurso valioso nesse processo, pois proporciona um ambiente seguro para discussão e experimentação de novas ideias. Essas comunidades são formadas por professores que se encontram regularmente para trocar experiências e discutir questões pedagógicas, fomentando um aprendizado mútuo e coletivo. Além de enriquecer o repertório pedagógico dos docentes, essas

comunidades também fortalecem o apoio social e emocional entre os profissionais, essencial para a manutenção da motivação e do compromisso com a profissão.

O desenvolvimento de uma mentalidade crítica e reflexiva é outra estratégia importante para o fortalecimento da prática docente. André e Vieira (2019) enfatizam que os professores devem ser incentivados a questionar suas práticas e estar abertos às mudanças necessárias para enfrentar as complexas demandas da educação atual. A formação continuada deve incluir momentos dedicados à análise crítica do currículo, das metodologias de ensino e dos contextos educativos, permitindo que os professores desenvolvam uma visão mais ampla e crítica sobre seu papel na formação dos alunos. Essa mentalidade crítica também contribui para uma adaptação mais eficaz às novas tecnologias e às diferentes realidades sociais e culturais presentes na sala de aula. O fortalecimento dessa capacidade de reflexão e crítica é essencial para que os professores possam promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

A promoção da autonomia docente é outra estratégia vital para o fortalecimento da prática. Libâneo (2020) observa que a autonomia permite que os professores tomem decisões informadas sobre as melhores práticas pedagógicas para seus contextos específicos. A formação de habilidades de liderança, a capacidade de assumir riscos calculados e o apoio institucional para o desenvolvimento de projetos autorais são fundamentais para a autonomia docente. Profissionais mais autônomos são capazes de adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos, desenvolver projetos inovadores e contribuir ativamente para o desenvolvimento da escola como um todo. A promoção da autonomia também implica em uma maior responsabilidade na avaliação da prática pedagógica, incentivando o professor a buscar constantemente a melhoria contínua de suas estratégias.

Finalmente, o fortalecimento da prática docente pode ser alcançado por meio da valorização institucional. Diniz-Pereira (2021) ressalta que as políticas educacionais devem reconhecer o papel fundamental dos professores na transformação social e econômica do país. A valorização institucional inclui o reconhecimento da competência profissional, o acesso a condições de trabalho adequadas e a participação em processos de tomada de decisão que impactam o currículo e as práticas pedagógicas. É fundamental que as instituições de ensino, desde as escolas até as políticas públicas, promovam incentivos e recompensas que valorizem o desenvolvimento profissional e o compromisso dos professores com a qualidade do ensino. Somente através de um apoio contínuo e de uma valorização concreta é possível garantir que os docentes se sintam capacitados e motivados para enfrentar os desafios do ensino na era contemporânea.

Essas estratégias para o fortalecimento da prática docente, quando devidamente implementadas e sustentadas, têm o potencial de transformar a educação no Brasil. Elas não apenas melhoram a qualidade do ensino, mas também promovem um ambiente de trabalho mais justo e produtivo para os professores, fundamental para o desenvolvimento de uma educação pública mais equitativa e de qualidade.

Ao implementar essas estratégias, é possível construir uma base sólida para a prática docente, assegurando que os professores não sejam apenas transmissores de conhecimento, mas também educadores que formam cidadãos críticos e capazes de transformar suas realidades e contribuir para um desenvolvimento social mais justo e inclusivo.

CONCLUSÃO

Os saberes docentes desempenham um papel fundamental na formação de professores qualificados e capazes de enfrentar os desafios do ensino no contexto atual. Através da integração de conhecimentos teóricos, práticos, disciplinares e pedagógicos, os educadores podem desempenhar uma função transformadora no processo educativo. A importância desses saberes reside na sua capacidade de evoluir e se adaptar às mudanças da sociedade e às necessidades dos alunos, o que exige uma constante atualização e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

No entanto, a profissão docente enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Problemas como a desvalorização salarial, a falta de condições adequadas de trabalho e a insuficiência de formação inicial e continuada contribuem para o desgaste profissional e limitam a eficácia da prática pedagógica. Esses desafios exigem medidas urgentes e estruturais, como a implementação de políticas públicas que valorizem o professor como um agente essencial para o desenvolvimento social e educacional.

Fortalecer a prática docente implica não apenas reconhecer os saberes que os professores já possuem, mas também investir em estratégias que ampliem suas competências e lhes ofereçam suporte contínuo. A formação inicial de qualidade, o incentivo à pesquisa e inovação, a criação de uma cultura de cooperação entre os educadores, e a inclusão de saberes sociais e culturais no currículo são elementos essenciais para construir uma base sólida para o ensino. Somente com uma abordagem integrada e comprometida com o desenvolvimento

profissional dos professores é possível assegurar a qualidade da educação e promover um ensino capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea.

Ao reconhecer a importância dos saberes docentes e implementar políticas e práticas que os valorizem, será possível formar professores preparados para enfrentar os desafios de uma educação em constante mudança e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli; VIEIRA, Marcelo. *Formação de Professores no Contexto Brasileiro: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2019.

ANDRÉ, R. M., & VIEIRA, M. P. Desenvolvimento de uma mentalidade crítica e reflexiva no docente. *Revista Brasileira de Educação*, 24(92), 145-162. 2019. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018249212>

DINIZ-PEREIRA, I. Valorização institucional dos professores e seus impactos na prática pedagógica. *Revista Brasileira de Política Educacional*, 27(64), 231-245. 2021. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-8009.2021.64.06>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Saberes Docentes e Formação: Caminhos e Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. *Políticas Docentes no Brasil: Um Cenário em Transformação*. Campinas: Papirus, 2019.

GATTI, G., COSTA, A. C., & MAGALHÃES, A. Uso pedagógico das tecnologias digitais no contexto educacional brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 675-691. 2019. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/198053142059>

LIBÂNEO, J. C. Cultura de colaboração entre professores e sua importância para a inovação pedagógica. *Educação & Sociedade*, 41(147), 77-92. 2020. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/es0101-733020204114715>

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e Prática de Ensino: As Interfaces na Construção da Qualidade Educacional*. São Paulo: Cortez, 2020.

MARTINS-COSTA, J. Espaços de reflexão e práticas colaborativas como estratégia para a formação continuada. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 29(51), 189-203. 2020. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1983-0122202029517>

MARTINS-COSTA, Judith. *A Boa-Fé no Direito Privado: Sistema e Estrutura*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

NÓVOA, António. *Os Professores e a Construção da Escola do Futuro*. Lisboa: Edições Almedina, 2019.

PIMENTA, S. G., & LIMA, S. M. A avaliação formativa como instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 57-75. 2018. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/198053142122>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Saberes Pedagógicos e Atuação Docente*. São Paulo: Cortez, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 9- MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL. UMA ESTRATÉGIA QUE PODE MUDAR O CENÁRIO DO FRACASSO ESCOLAR

Maria de Lourdes Santos Fernandes

*Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade World University Ecumenical.
xbilindax@gmail.com*

RESUMO: Há muito, a motivação humana vem sendo pesquisada, devido ao questionamento do porquê as pessoas fazem aquilo que fazem. A sua falta, tem sido considerada um problema pelos profissionais nos vários setores organizacionais, principalmente no da educação onde os discursos demonstram uma constante preocupação com a falta de interesse atribuída ao desânimo apresentado pelos alunos, quanto a sua aprendizagem. Os alunos por sua vez, não conseguem perceber o significado do que lhes é solicitado fazer no desenrolar de suas atividades. Ao entrar com mais profundidade no assunto, para entender quais tipos de problemas mais frequentes, atingem as pessoas, a falta de motivação para aprender tanto por parte dos alunos, como dos professores, família e outros atores da educação, seria a resposta. Pensando dessa maneira, este trabalho contempla alguns pontos que facilitam o entendimento sobre motivação, abordando os tipos e os fatores que influenciam. Com isso, conclui-se que, não se consegue motivar ninguém, caso não concorde e não queira do fundo do seu ser estar motivado. Porém, a ausência dela em fazer algo de útil, desaparece o significado que a atividade possa ter. **Palavras-chave:** desânimo, profundidade, motivação, aprendizagem.

ABSTRACT: Human motivation has long been the subject of research, due to the questioning of why people do what they do. Its shortage has been considered a problem by professionals in various organizational sectors, especially in education, where discourses demonstrate a constant concern with the lack of interest attributed to the discouragement shown by students regarding their learning. Students can't see the significance of their activities. By delving deeper into the subject, to understand what types of problems most frequently affect people, the answer would be the lack of motivation to learn on the part of students as well as teachers, family and education stakeholders would be the answer. Thinking about that, this work contemplates some points that facilitate the understanding of motivation, addressing the types and factors that influence it. So, it is concluded that it is not possible to motivate anyone if they do not agree and do not want to be motivated from the bottom of their being. However, the lack of motivation to do something useful disappears the meaning that the activity may have.

Keywords: discouragement, depth, motivation, learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem atrás de si um longo período de observação. A esse respeito, Weiner, (1992, p.2), acredita que os psicólogos especialistas em motivação, são os que observam aquilo que um indivíduo está fazendo, isto é, na sua escolha comportamental, quanto tempo leva para que realize uma atividade, quando este tiver oportunidade. Neste sentido, este trabalho é o florescimento de uma ideia que criou raízes no princípio de que, a motivação é um fator determinante para o sucesso acadêmico, principalmente no ensino fundamental. Considerando que um dos maiores problemas enfrentados no dia a dia de sala de aula é o dos alunos que

demonstram em alguns momentos, não ter interesse algum em compreender e aprender o que o professor tenta ensinar-lhes.

A fomentação das estratégias para a motivação, cria um ambiente positivo e valoriza o relacionamento entre alunos e professores, reforçando a ideia de que um aluno aparentemente pouco motivado, apresenta situações de desinteresse pois sua atenção está focada para outra coisa, ou que talvez, o que a ele é ensinado, não provoque o seu interesse porque não entende. E, embora ciente de que as pessoas mudam até certo ponto, comportamentos que sentem como negativos, a motivação só ocorrerá no momento em que elas quiserem.

Fatores que fogem do controle e que dar uma visão pessimista da possibilidade de motivar os alunos, estão nas condições em que são oferecidas as práticas do ensino aprendizagem, principalmente em escolas públicas, onde existem muitos alunos por sala, falta de materiais adequados, influência negativa das famílias, perspectivas de futuro negativas e outras.

Em meio a tudo isso, os profissionais da educação não desistem e continuam se perguntando: O que posso fazer para que meus alunos se interessem empregando esforço e dedicação para aprender? Esta pergunta, há que ser respondida mostrando caminhos e firmando alicerces, criando uma estrutura e uma metodologia que permitam pesquisar para conhecer as variáveis que influem no interesse com que os alunos enfrentam as atividades escolares.

Cortella, (2018), traz em suas ideias, algo que pode ser considerado:

Fazer planos não é suficiente; no ambiente escolar é preciso ter persistência e avaliar a viabilidade de certos projetos. O cumprimento dos planos está na relação direta do empenho pessoal, da honestidade de propósitos, da necessidade de evitar o “autoengano”. Um plano não factível aproxima-se do delírio e, claro, resulta em fracasso e frustração”. (CORTELLA, 2018, P.33).

Assim, uma forma de evitar esse fracasso, essa frustração, justifica-se no papel das relações entre alunos e professores e entre os próprios alunos, na motivação para aprender.

Monteiro, (2010, p. 30), ao tratar do tema, diz que: “A motivação é um dos fatores mais importantes para realizar qualquer ação”. E acrescenta: “Os estados afetivos e motivacionais são fatores que podem afetar o desempenho. Quando estamos motivados, nossa autoestima e persistência aumentam, mesmo frente os obstáculos que a vida oferece”. A motivação assim, é impulsionada, levando a uma ação que direciona a um objetivo, ou na realização de uma atividade. Ela pode ser entendida como uma força interna ou externa que energiza, dirige e

sustenta o comportamento humano. BERGAMINI, (2013 p. 51), ao tratar dessa direção e sustentação, comenta: “Quando se afirma que as pessoas não mudam, não está se pretendendo afirmar que ela não possa fazer certos reparos em comportamentos que lhes estejam causando problemas”.

Para compreender a importância da motivação, no sentido de evitar o fracasso escolar, pretende-se nesse trabalho, abordar os tipos de motivação e identificar os fatores que influenciam na motivação, a partir de autores como: MARINS e MUSSAK, (2010); PINK, (2010); REEVE, (2011); TAPIA e FITA, (1999); THOMAS, (2010); BERGAMINI, (2013) e outros.

METODOLOGIA

Na elaboração desse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa, explorando um problema que começou a muitos anos, e que diante de tantas atribuições e dificuldades pelas quais as instituições passam, é necessário que se entre mais a fundo, considerando que existe sempre uma história passada, que pode apresentar erros que vão sucedendo e se acumulando sem que os desmotivados ou desmotivadores percebam.

Para essa pesquisa foram utilizadas técnicas como observações e análises de conteúdos através dos dados coletados de forma interpretativa em livros físicos. A pesquisa qualitativa é uma ferramenta valiosa para explorar complexidades sociais e entender as nuances das experiências humanas. Segundo Severino (2007, p. 119), com essa designação, (...) cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas.

Considerada também como pesquisa bibliográfica, pois se constitui numa investigação que consiste na coleta e análise de informações já publicada em livros, artigos, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos, coletando o que já foi estudado sobre o tema, buscando as áreas que ainda não foram exploradas ou que necessitam de uma investigação mais aprofundada, fornecendo embasamento teórico para novos estudos ou projeto a partir de uma análise detalhada sobre os diferentes pontos de vista e abordagens sobre um tema específico.

Para Xavier, (2010), pesquisa bibliográfica:

É aquela forma de investigação cuja resposta é buscada em informações contidas em material gráfico, sonoro ou digital estocados em bibliotecas reais ou virtuais. O

pesquisador faz um levantamento de trabalhos já realizados sobre um determinado tema e cataloga-os a fim de rever, reanalisar, reinterpretar e criticar procedimentos técnicos e pontos de vista teóricos considerados pelo autor da pesquisa já “envelhecidos” ou ineficientes. (XAVIER, 2010, P. 48).

Em resumo, a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta valiosa, pois desempenha um papel fundamental no processo, fornecendo um alicerce sólido para o desenvolvimento do conhecimento e contribuindo para a qualidade e credibilidade do trabalho acadêmico e científico.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

1. Tipos de Motivação

A motivação é essencial para o aprendizado, pois influencia o nível de engajamento, desempenho e persistência de uma pessoa em diversas atividades. Ela apresenta-se como uma pré-condição para que a aprendizagem possa acontecer, é o que dá direção e intensidade à conduta humana, num contexto educativo. Estar motivado, não significa estar controlado. Ao contrário, o controle é um tipo de coerção na qual a força é utilizada, pois objetiva conseguir que se faça algo e que se comporte de maneira como se deseja, independente da vontade que se tenha em fazê-lo.

A verdadeira satisfação motivacional, está na liberdade de escolha. Sobre isso, Thomas, (2010, p. 43), reforça: “é carregada de emoção, porque o sentido da escolha é intrinsecamente recompensador”. É consciente, é voluntário. São opções que cada um faz, sem que nada fora dele, tenha levado a isso.

Ao tratar das Recompensas e controles, Deci (1998, p. 58), citado por Bergamini, (2013, p. 8) comentam: “(...) podem acelerar a produtividade, mas esses recursos podem levar a resultados até certo ponto negativos”.

Para Tapia e Fita, (1999):

O aluno encontra reforço no processo à medida que avança, ao verificar que o domínio de alguns conceitos e técnicas abre-lhe as portas para novos conceitos e técnicas que lhe permitirão ir aprofundando e dominando a matéria, objeto de estudo. (TAPIA e FITA, 1999, p. 78).

No que apresentam os autores, subentende-se que aconteça desse modo, a motivação em aprender. A partir desse pensamento é imprescindível que não se confunda motivação com auto-ajuda ou com emoção. Ela é composta por vários motivos que levam a pessoa a fazer

suas opções na vida. Quando não se tem motivos pessoais para uma ação, dificilmente haverá aptidão a ser motivada, ou seja, acontecerá a desmotivação, o indivíduo não tem motivo para atuar, e assim sem motivos próprios, a tendência é se agarrar aos motivos dos outros. MARINS, (2010, p. 8), “Ninguém pode ter sucesso ou ser feliz – seja qual for a definição de sucesso e felicidade que se adote – vivendo por motivos que não sejam os seus”.

Aprender sobre motivação é extremamente necessário. É algo que vale a pena ser feito. Ela é importante por si só, principalmente por prenunciar certas manifestações da vida que trazem bastante preocupações, como por exemplo a qualidade do nosso bem- estar e desempenho.

Desse modo, distinguir os tipos de motivação, leva ao entendimento de quando acontece em sala de aula, facilitando o ensino aprendizagem em sua continuidade.

1.1 Motivação Intrínseca

Nesse tipo de motivação o desejo interno de aprender, é impulsionado pela curiosidade e interesse. Assim, alunos que demonstram estar motivados intrinsecamente, apresentam a tendência de se envolver com mais intensidade nas atividades e buscam um aprendizado mais profundo. Pode-se dizer que também que é um fator interno, e por assim ser, é próprio de cada ser humano, está no pensamento e ninguém, a não ser o próprio ser que o possui, pode ter acesso. Pesquisas apontam quatro origens a respeito desse tipo de motivação: o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia; sentimentos ligados ao ser humano.

Ao tratar da motivação como resultado de recompensas, PINK (2010), adverte:

(...) as recompensas podem exercer um tipo estranho de alquimia comportamental: transformar uma tarefa interessante num estorvo e fazer da diversão um trabalho. Ao diminuir a motivação intrínseca, as recompensas podem derrubar o desempenho, a criatividade e até mesmo um comportamento estável num efeito dominó. Chamemos isso de Efeito Sawyer. (PINK, 2010, p. 31).

O autor não deixa dúvidas ao apontar a diferença entre os resultados indesejáveis através de recompensas que contrapõe aos resultados benéficos da satisfação anterior obtida.

1.2 Motivação Extrínseca

Envolve fatores externos como notas, recompensas ou reconhecimento. Estas se apresentam como sendo eficazes em alguns momentos em curto prazo e por isso não necessariamente promove um aprendizado duradouro. Explicando com mais clareza Pink,

(2010 p.8), ao tratar do tema, adverte que: “O problema é que boa parte do que se sabe sobre motivação não se comprova, pois a maioria das pessoas, ainda não se deu conta desse novo entendimento sobre o que nos motiva”.

Assim como todos motivadores extrínsecos, as metas estreitam nosso foco, razão pela qual podem ser eficazes, pois concentram-se no raciocínio. Entretanto, como vimos, o foco estreito tem um preço. Nas tarefas complexas ou conceituais, o oferecimento de uma recompensa pode obstruir o livre raciocínio, necessário para que surja uma solução inovadora. Da mesma maneira, quando uma meta extrínseca é o principal – especialmente aquela de curto prazo, mensurável e cujo cumprimento resulta em régia compensação - sua presença pode restringir nossa visão quanto às dimensões mais amplas de nosso comportamento. Segundo o relato da equipe de professores, “há evidências substancial indicativa de que, além de motivar o esforço construtivo o estabelecimento de metas pode induzir o comportamento antiético”. (PINK, 2010, p.43).

O impacto que a motivação provoca na aprendizagem é o engajamento que deixa os alunos motivados e propensos a participarem ativamente, realizando as tarefas com dedicação e buscando soluções para resolver problemas; a persistência que influencia a capacidade do aluno insistir diante das dificuldades objetivando a melhoria de sua aprendizagem e a autonomia que nas atividades escolares podem aumentar a responsabilidade por seu próprio aprendizado.

REEVE, (2011, p.85), afirma: “Toda vez que agimos para obter uma nota alta na escola, ganhar um troféu, fazer a parte que nos coube, impressionar nossos colegas ou cumprir um prazo estabelecido, o nosso comportamento está sendo extrinsecamente motivado”.

Após apresentar os dois tipos de motivação, observa-se que os dois comportamentos: extrínseco e intrínseco, às vezes parecem ser os mesmos. Para o autor a pouco citado, uma pessoa intrinsecamente ou extrinsecamente motivada, pode fazer a mesma coisa. Portanto, ao fazer uma observação casual, tem-se dificuldade de identificar com qual tipo, uma pessoa está motivada.

2.Fatores que Influenciam na Motivação

Um ambiente positivo e acolhedor, que oferece aos alunos segurança e onde são valorizados, pode aumentar o nível de motivação. Seidman, (2011, p. 20-21), citado por BERGAMINI, (2013, p.67) trata desse espaço de aprendizagem, com as seguinte conclusão: “O ambiente nesse caso precisa ser de “transparência, integridade, honestidade, verdade, responsabilidade compartilhada e esperança”. Segundo Bergamini, Seidman explica que só desse modo, será possível conectar as pessoas profundamente e construir uma fonte de motivação.

Considerando a importância do intelecto no papel de detectar o tipo de necessidade não satisfeita, aquela que energiza a conduta de busca no momento, caminhando a determinados fatores de satisfação de maneira complementar para então supri-la, acredita-se que seja ele também, que detecta no meio ambiente, qual o tipo de fator de satisfação motivacional, com a potência de poder aplacar uma necessidade não satisfeita.

Além disso, outros fatores responsáveis pelo sucesso nas escolas, são: a liderança da equipe, projeto compartilhado, organização eficiente do ensino em sala de aula, o acompanhamento dos alunos em seu progresso, a avaliação da escola e participação da família.

Sobre a responsabilidade da família, CORTELLA, (2014, p. 98), adverte:

“Algumas famílias vêm se omitindo em relação a essa questão. O que há nestes tempos é uma exagerada “terceirização” da formação a ser realizada pela família”. Para DINIZ, (2020, p. 84): “Destaca-se ainda o papel dos gestores escolares, que na sua condução democrática e atuante aparece com um fator positivo para uma melhor organização do ensino”.

Sobre o docente, a autora comenta: “Considera-se que o professor, ao ampliar o seu repertório cultural e pedagógico, poderá desenvolver mais capacidades para conhecer e aplicar inovações pedagógicas”. Portanto, a conexão com os colegas é fundamental pois, relações positivas estimulam a motivação e o engajamento. Quando os alunos percebem a relevância do que estão aprendendo, sua motivação tende a aumentar, por isso que, conectar os conteúdos escolares à vida cotidiana pode ser um recurso motivador e eficaz.

Outro fator que pode levar os alunos a se empenharem mais, mantendo o interesse é o estabelecimento de metas claras e desafiadoras alcançáveis, utilizando diferentes abordagens pedagógicas (jogos, projetos debates). O feedback construtivo e o reconhecimento do esforço e do progresso são essenciais para manter a motivação. A motivação está ligada a autoconfiança. Alunos que acreditam na sua capacidade, tendem a se envolver mais no processo de aprendizagem, enfrentam desafios e não desistem facilmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo, acredita-se que a motivação pode causar um impacto positivo na aprendizagem, por resultar no engajamento das pessoas naquilo que se propõe realizar.

No entanto, devemos considerar que não é qualquer movimento realizado pelo ser humano que concretiza suas expectativas emocionais. Com isso, não se está abrindo mão da resposta mais apropriada para responder a questão formulada no início: O que posso fazer para que meus alunos se interessem, empregando esforço e dedicação para aprender? Onde a

motivação foi trazida como forma de melhorar a aprendizagem dos alunos que demonstram desinteresse pelas atividades escolares.

Uma atitude urgente precisa ser encarada de forma estratégica racional e emocionalmente empolgante, revertendo a desmotivação em produtividade. Por muitos anos, procurou-se obter sucesso nessa empreitada de motivar pessoas, embora pouco se tenha conseguido, diante do que realmente precisa ser feito. A quantidade de material científico à disposição é enorme, mas, precisa-se aprender pelo exercício da prática aquilo que o convívio com pessoas diferentes pode nos ensinar.

Indivíduos motivados, com certeza, são mais propensos a participar ativamente das atividades que lhe são propostas, realizando tarefas com dedicação e buscando soluções para problemas com persistência. Pois, a motivação influencia a capacidade das pessoas persistirem diante das dificuldades, o que resulta num melhor desempenho acadêmico, com mais autonomia nas atividades que lhe são propostas, tornando-se mais responsáveis por seu próprio aprendizado, enfrentando desafios e não desistindo facilmente. Porém, deve-se entender que não é fácil, mas seria a solução se acontecesse. A tudo isso, há que se ter autoconhecimento que é a competência de maior importância em motivar.

REFERÊNCIAS

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. 6ª ed.- São Paulo: Atlas, 2013.

CORTELLA, M. S. **Nós e a Escola. Agonias e Alegrias** – Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

_____. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes** – São Paulo: Cortez, 2014.

DECI, E. L. **Por que fazemos o que fazemos: entendendo a automotivação**. São Paulo: Negócio 1998.

DINIZ, A.M. **boas práticas e reflexões** – Natal: Pirâmide Gráfica & Editora, 2020.

MARINS, L. e MUSSAK, E. **Motivação. Do querer ao fazer**. Campinas – SP: Papirus 7 Mares, 2010.

MONTEIRO, J. **Coletânea**. São Paulo – SP: Editora Intersubjetiva, 2010.

PINK, D.H. **Motivação 3.0**. Os novos fatores motivacionais para a realização pessoal e profissional – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

REEVE, J. **Motivação e Emoção**. RJ: LTC, 2011.

SEIDMAN, D. **A vantagem dos valores**. HBR Management, Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição – São Paulo: Cortez, 2007.

TAPIA, J. A. e FITA, E.C. **A motivação em Sala de Aula. Como é, como se faz**. Edições Loyola. São Paulo, 1999

THOMAS, K. W. **A verdadeira motivação** – descubra os quatro elementos capazes de fortalecer o envolvimento de seus funcionários para sempre. São Paulo: Elsevier, 2010.

WEINER, B. Human motivation, metaphors, theories and research. Londres: sage, 1992.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife – Editora Rêspel, 2010.

CAPÍTULO 10- O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Celso Araújo de Medeiros Filho

Licenciado em Educação Física pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical

RESUMO: Neste artigo, abordaremos a importância das brincadeiras como ferramentas essenciais para o ensino de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As brincadeiras não são apenas formas de entretenimento, mas também potentes instrumentos pedagógicos que promovem o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças. Através das atividades lúdicas, os alunos têm a oportunidade de aprender habilidades físicas básicas, como coordenação, equilíbrio e agilidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais, como trabalho em equipe, cooperação e respeito às regras. Para fundamentar a discussão, utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica, analisando diversos estudos e artigos científicos que exploram a relação entre brincadeiras e o desenvolvimento integral dos alunos no contexto da Educação Física. A revisão de literatura permitiu identificar as principais abordagens e estratégias utilizadas pelos educadores para integrar as brincadeiras no currículo escolar, bem como os benefícios observados a partir dessas práticas. Concluímos que as brincadeiras são indispensáveis para um ensino de Educação Física mais inclusivo, dinâmico e eficaz, proporcionando um ambiente de aprendizagem prazeroso e significativo para as crianças.

Palavras-chave: Educação Física; brincadeiras; metodologias de ensino.

ABSTRACT: In this article, we will address the importance of play as essential tools for teaching Physical Education in the early years of Elementary School. Play is not only a form of entertainment but also a powerful pedagogical tool that promotes the motor, social, and cognitive development of children. Through playful activities, students have the opportunity to learn basic physical skills such as coordination, balance, and agility, while also developing social skills such as teamwork, cooperation, and respect for rules. To support the discussion, we use the methodology of a literature review, analyzing various studies and scientific articles that explore the relationship between play and the holistic development of students in the context of Physical Education. The literature review allowed us to identify the main approaches and strategies used by educators to integrate play into the school curriculum, as well as the observed benefits of these practices. We conclude that play is indispensable for more inclusive, dynamic, and effective Physical Education teaching, providing a pleasurable and meaningful learning environment for children.

Keywords: Physical Education; playful; teaching methodologies.

INTRODUÇÃO

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional, social e cognitivo. Uma das formas mais eficazes de ensinar Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental é por meio de brincadeiras. As atividades lúdicas proporcionam um ambiente envolvente e motivador, onde os alunos podem aprender habilidades motoras, sociais e cognitivas de maneira natural e divertida.

Para integrar a Educação Física de forma prática no dia a dia dos estudantes, as escolas e os professores podem adotar metodologias que valorizam o jogo e a brincadeira como principais ferramentas pedagógicas. Projetos interdisciplinares que envolvem diferentes áreas do conhecimento podem ser desenvolvidos, criando um ambiente de aprendizagem mais holístico e conectado à realidade dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil estabelece diretrizes claras para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento motor, a convivência social e a adoção de hábitos saudáveis. Segundo a BNCC (2017), as aulas de Educação Física devem ser planejadas de forma a contemplar diferentes dimensões do movimento humano, incluindo jogos, esportes, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas. A abordagem proposta pela Base enfatiza a inclusão, a diversidade e a formação integral do estudante, orientando os professores a utilizar estratégias que respeitem as necessidades e características de cada criança.

Implementar as orientações da BNCC e promover uma Educação Física inclusiva e eficaz exige que os professores estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes. A formação continuada dos educadores é essencial para que eles possam desenvolver competências pedagógicas adequadas e inovadoras.

1. AS BRINCADEIRAS DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As brincadeiras dentro da Educação Física são ferramentas pedagógicas poderosas que transcendem o simples entretenimento, atuando como meios eficazes para o desenvolvimento integral das crianças. Através das brincadeiras, os alunos têm a oportunidade de aprender e aperfeiçoar habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio, força e agilidade, em um ambiente que estimula a diversão e o engajamento. Além das habilidades físicas, as brincadeiras promovem o desenvolvimento cognitivo ao envolverem regras, estratégias e resolução de problemas, desafiando os alunos a pensar de forma criativa e crítica.

Além dos benefícios físicos e cognitivos, as brincadeiras dentro da Educação Física também desempenham um papel crucial no desenvolvimento social e emocional das crianças. Atividades lúdicas como jogos cooperativos e de equipe ensinam valores importantes como respeito, empatia, cooperação e trabalho em equipe. Segundo a BNCC (2017) a interação social

durante as brincadeiras permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação, aprendam a lidar com conflitos e compreendam a importância das regras e da disciplina. Dessa forma, as brincadeiras criam um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada criança se sente valorizada e motivada a participar, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais harmoniosa e colaborativa.

De acordo com Sayão (2002), a criança utiliza seu corpo e o movimento como formas fundamentais de interação com outras crianças e com o meio ambiente, o que resulta na produção de culturas próprias. Essas culturas infantis são ricas e diversificadas, surgindo a partir das experiências de movimento e do jogo. O corpo, nesse contexto, não é apenas um meio de locomoção, mas um veículo de expressão e comunicação, permitindo que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor. O movimento, portanto, se torna uma linguagem através da qual as crianças expressam suas emoções, desenvolvem habilidades sociais e constroem seu conhecimento sobre si mesmas e sobre os outros.

Essas culturas corporais infantis são profundamente embasadas em valores como a ludicidade e a criatividade. A ludicidade se refere à qualidade de ser lúdico, de encontrar prazer e diversão nas atividades diárias, o que é intrínseco ao comportamento das crianças. Através do jogo e do movimento lúdico, as crianças não apenas se divertem, mas também experimentam e aprendem de maneiras inovadoras e significativas. A criatividade, por sua vez, emerge das experiências de movimento, permitindo que as crianças inventem novos jogos, estabeleçam regras, e improvisem com os recursos disponíveis. Esse processo criativo é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, pois incentiva a exploração, a imaginação e a resolução de problemas de forma colaborativa.

Sayão (2002) destaca que a interação corporal e a produção de culturas por meio do movimento contribuem para a formação da identidade e da autonomia das crianças. Ao participar de jogos e atividades físicas, as crianças não só se divertem, mas também negociam significados, aprendem a respeitar as diferenças e desenvolvem um senso de pertencimento a um grupo. Assim, o corpo e o movimento são instrumentos poderosos na educação infantil, promovendo um ambiente onde a aprendizagem é dinâmica, prazerosa e integradora. Essa perspectiva reforça a importância de valorizar e incorporar atividades lúdicas e criativas no currículo escolar, reconhecendo que o desenvolvimento integral das crianças passa pelo reconhecimento e pela valorização das suas culturas corporais.

Segundo com Aguiar e Frota (2002, p. 2):

Nos povos primitivos a educação era essencialmente natural e predominavam as atividades vitais à sobrevivência, englobando tanto o aspecto imitativo e coparticipativo quanto o aspecto lúdico. O seu cotidiano caracterizava-se por uma exercitação intensa que marcavam de forma decisiva a vivência de movimentos corporais diversificados e necessários à superação dos obstáculos presentes na vida diária.

De acordo com Aguiar e Frota (2002), a educação entre os povos primitivos era intrinsecamente ligada à natureza e orientada pelas necessidades vitais de sobrevivência. Essa educação englobava atividades que eram tanto imitativas quanto coparticipativas, além de possuir um caráter lúdico significativo. O cotidiano dos povos primitivos era permeado por uma intensa exercitação física, onde a prática de movimentos corporais diversificados era essencial para superar os obstáculos diários.

Essa abordagem educacional natural se refletia em várias facetas da vida primitiva. A imitação desempenhava um papel crucial, pois as crianças observavam e replicavam as ações dos adultos, aprendendo assim as habilidades necessárias para a caça, coleta de alimentos, construção de abrigos e outras atividades essenciais à sobrevivência. Além disso, o aspecto coparticipativo indicava que a aprendizagem ocorria de forma comunitária, onde cada membro do grupo tinha um papel a desempenhar e contribuía para o bem-estar coletivo.

O aspecto lúdico também era fundamental na educação dos povos primitivos. As atividades lúdicas não eram vistas apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma maneira eficaz de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Jogos e brincadeiras simulavam situações reais de caça e sobrevivência, preparando as crianças para enfrentar os desafios do ambiente natural.

Segundo Piaget (2010), a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento intelectual das crianças, servindo como o "berço obrigatório" dessas atividades. Esse conceito enfatiza a importância do jogo e da brincadeira no processo educacional, destacando que essas atividades não são apenas formas de entretenimento, mas sim práticas indispensáveis para a educação. Através das brincadeiras, podemos observar e compreender como as crianças interagem com o ambiente ao seu redor e com outras pessoas, revelando aspectos fundamentais do seu desenvolvimento social e cognitivo.

Na Educação Física, essa perspectiva de Piaget (2010) ganha ainda mais relevância. A Educação Física, quando integrada com atividades lúdicas, não só promove o desenvolvimento

físico das crianças, mas também estimula suas capacidades intelectuais e sociais. Durante as brincadeiras e jogos físicos, as crianças enfrentam desafios que exigem resolução de problemas, tomada de decisões e estratégias, habilidades que são cruciais para o desenvolvimento cognitivo.

As atividades lúdicas também proporcionam um ambiente seguro onde as crianças podem explorar suas capacidades físicas sem medo de fracasso ou julgamento. Isso é particularmente importante para a construção de autoconfiança e autoeficácia. Quando as crianças se envolvem em jogos e brincadeiras, elas aprendem a lidar com vitórias e derrotas, a superar desafios e a persistir diante das dificuldades, o que contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento e resiliência (Piaget, 2010, p. 45).

A prática educativa que valoriza o lúdico não só atende às necessidades de desenvolvimento integral das crianças, mas também torna a experiência de aprendizado mais agradável e significativa, promovendo uma relação positiva com a educação e o movimento.

Segundo Kishimoto (2013, p. 37):

O brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de um processo educativo. Essa é a especificidade do brinquedo educativo.

O brinquedo, ao ser escolhido voluntariamente, proporciona uma experiência que pode gerar tanto diversão e prazer quanto desprazer, dependendo das circunstâncias e das reações individuais das crianças. Essa dualidade é essencial para o desenvolvimento, pois os momentos de desprazer também ensinam resiliência e enfrentamento de frustrações. Quando utilizado com uma função educativa, o brinquedo transcende seu papel de mero entretenimento e se torna uma poderosa ferramenta de ensino. Ele ensina conceitos e habilidades que complementam o conhecimento do indivíduo, ampliando sua compreensão do mundo ao seu redor e enriquecendo seu saber de maneira integral.

O ato de brincar e jogar é intrinsecamente livre e voluntário, o que é uma característica fundamental de um processo educativo eficaz. A liberdade presente no brincar permite que as crianças explorem, criem e experimentem sem as restrições que muitas vezes estão presentes em outras formas de aprendizado. Esse ambiente livre e exploratório facilita a aprendizagem de uma maneira natural e envolvente, tornando o processo educativo mais prazeroso e

significativo. O brinquedo educativo, conforme descrito por Kishimoto (2013), possui essa especificidade: ele ensina de forma lúdica e envolvente, respeitando a natureza intrinsecamente livre do brincar.

O brinquedo educativo oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Cognitivamente, ele desafia as crianças a resolver problemas, tomar decisões e pensar criticamente. Socialmente, ele promove a interação, a cooperação e a compreensão das regras, fundamentais para a convivência em grupo. Emocionalmente, ele permite que as crianças expressem seus sentimentos, enfrentem suas frustrações e celebrem suas conquistas. Essa multifacetada contribuição do brinquedo ao desenvolvimento infantil reforça sua importância na educação e na formação integral dos indivíduos.

2. METODOLOGIAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As metodologias lúdicas para o ensino de Educação Física envolvem a incorporação de jogos, brincadeiras e atividades recreativas que tornam o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos. Essas abordagens pedagógicas utilizam o lúdico como ferramenta principal, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira divertida e interativa. Jogos cooperativos, por exemplo, incentivam o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de conflitos, enquanto brincadeiras tradicionais e circuitos de atividades promovem a coordenação motora, o equilíbrio e a agilidade. Além disso, as metodologias lúdicas favorecem a inclusão, pois adaptam-se facilmente às diversas necessidades e capacidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e democrático.

Neste contexto, a partir da crítica ao método tradicional, David Bunker e Rod Thorpe propuseram, em 1982, o modelo TGfU – Teaching Games for Understanding. Este método de ensino altera o foco da aprendizagem para os elementos e problemas táticos do jogo, subordinando a técnica à tática e colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem de acordo com os estudos de Werner, Thorpe, Bunker (1996), Waring, Almond (1995) Kirk, MacPhail (2002), Memmert et al. (2015). Para Graça e Mesquita (2007), no TGfU,

o jogo deixa de ser visto como um tempo/espço de aplicação de técnicas e passa a ser percebido como um tempo/espço de resolução de problemas.

Figura 1 – Modelo de Método de Ensino



Fonte: Teoldo (2010)

O modelo TGfU representa uma abordagem inovadora no ensino de Educação Física ao enfatizar a compreensão tática e a resolução de problemas em vez da mera repetição técnica. Nesse método, os alunos são incentivados a pensar estrategicamente, a tomar decisões informadas e a adaptar suas ações às dinâmicas do jogo, promovendo um aprendizado mais profundo e contextualizado. Ao deslocar o foco para os problemas táticos, o TGfU valoriza a inteligência e a criatividade dos estudantes, desafiando-os a entender as nuances do jogo e a colaborar com seus colegas para encontrar soluções eficazes. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também torna os alunos mais ativos e engajados, uma vez que eles se veem como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Costa e Silva (2022):

Ao se pensar na Educação Física escolar, torna-se necessário considerar os diferentes desafios que o professor enfrenta cotidianamente, bem como quais as possibilidades de que os métodos de ensino ofertam. Neste âmbito, o conhecimento acerca das abordagens contemporâneas de ensino da Educação Física como as tratadas nesse

capítulo, tem o potencial de apoiar a atuação do professor frente a realidade escolar, auxiliando no desenvolvimento do trabalho docente no cotidiano escolar.

Interpretando a citação Costa e Silva (2022), a Educação Física escolar apresenta uma série de desafios diários para os professores, que vão desde a diversidade de habilidades e interesses dos alunos até a gestão do tempo e dos recursos disponíveis. Esses desafios destacam a necessidade premente de explorar as possibilidades oferecidas pelos métodos de ensino disponíveis, buscando estratégias que não apenas engajem os alunos, mas também promovam aprendizagens significativas e inclusivas.

No contexto educacional atual, o conhecimento profundo das abordagens contemporâneas de ensino da Educação Física assume um papel crucial. Tais abordagens não se limitam apenas à aplicação de técnicas e exercícios, mas propõem uma reflexão sobre como integrar aspectos como competências socioemocionais, inclusão e saúde integral dos estudantes no currículo escolar. Esse entendimento permite ao professor não apenas adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas da sua turma, mas também inovar em suas metodologias de ensino, tornando-as mais eficazes e alinhadas com as expectativas educacionais contemporâneas (Costa e Silva, 2022).

Neste sentido, as abordagens contemporâneas proporcionam ferramentas para enfrentar os desafios emergentes na educação física escolar, como a promoção de estilos de vida saudáveis, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a adaptação das aulas às novas tecnologias. Ao capacitar os professores com conhecimentos atualizados e práticas pedagógicas embasadas em evidências, essas abordagens não apenas apoiam a atuação docente frente à complexidade da realidade escolar, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI (Costa e Silva, 2022).

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos diversos aspectos essenciais relacionados à Educação Física escolar e às abordagens contemporâneas de ensino. Ficou claro que os professores enfrentam desafios significativos no seu cotidiano, que vão desde a diversidade dos alunos até a necessidade de adaptação às novas demandas educacionais. Nesse contexto, as abordagens contemporâneas surgem como ferramentas poderosas para apoiar e fortalecer a atuação docente,

proporcionando metodologias inovadoras e adaptáveis às realidades específicas de cada sala de aula.

A compreensão aprofundada dessas abordagens não apenas amplia o repertório pedagógico dos professores, mas também os capacita a promover um ensino mais inclusivo, participativo e eficaz. Ao focar não apenas na técnica, mas também na tática e na formação integral dos alunos, as abordagens contemporâneas de Educação Física estimulam o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como colaboração, pensamento crítico e bem-estar físico e emocional.

Portanto, investir no conhecimento e na aplicação dessas abordagens é fundamental não apenas para melhorar a qualidade do ensino de Educação Física, mas também para preparar os alunos para os desafios futuros, promovendo uma educação que valorize a diversidade, a saúde integral e o desenvolvimento humano pleno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Educação Física em questão: resgate histórico e evolução conceitual**. 2002.

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

COSTA, Gustavo de Conti Teixeira; Rodrigo Mércio de Oliveira e Silva. **Métodos de ensino na Educação Física: um olhar para abordagens contemporâneas**. Educação Física em Rede Nacional, Mestrado em Educação Física, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2013.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SAYÃO, D. T. **Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil** in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; e PINTO, F. M. (Org.). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2002.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. **Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model**. Journal of Teaching in Physical Education, v.21, n.2, p.177–192, 2002.

MEMMERT, D.; ALMOND, L.; BUNKER, D.; BUTLER, J.; FASOLD, F.; GRIFFIN, L.; HILLMANN, W.; KLEIN-SOETEBIER, T.; KONIG, S.; NOPP, S.; RATHSCHLAG, M.; SCHUL, K.; SCHWAB, S.; THORPE, R.; FURLEY, P. **Top 10 Research Questions Related to Teaching Games for Understanding**. Research Quarterly for Exercise and Sport, v.86, p.347–359, 2015.

TEOLDO, I.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. O. **Teaching Games For Understanding (TGfU) Como Modelo De Ensino Dos Jogos Desportivos Coletivos**. Revista Palestra, v.10, p.69-77, 2010.

WARING, M.; ALMOND, L. **Game-Centred Games- A Revolutionary or Evolutionary Alternative for Games Teaching?** European Physical Education Review, v.1, n.1, p. 55–66, 1995.

WEBB, P. I.; PEARSON, P. J. **Creative unit and lesson planning through a thematic/integrated approach to Teaching Games for Understanding (TGfU)**. New Zealand Physical Educator, v.45, n.3, p.17-22. 2012.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. **Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model**. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v.67, n.1, p.28–33, 1996.

CAPÍTULO 11- O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS FILHOS FRENTE A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS

Maria Deneycarla Campelo de Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Maurício de Nassau. Mestra em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - WUE

RESUMO: Este artigo pretende abordar o papel fundamental da família no desenvolvimento educacional dos filhos em um contexto onde a tecnologia se torna cada vez mais presente nas escolas e em casa. De cunho bibliográfico, este estudo visa discutir como a inserção tecnológica transforma o aprendizado e a necessidade de uma participação ativa dos responsáveis para acompanhar e orientar o uso desses recursos. A integração de dispositivos digitais e plataformas educacionais ampliou as possibilidades de aprendizado, mas também trouxe desafios para as famílias, que precisam estar atentas aos efeitos desse acesso e à mediação entre o ambiente digital e as tarefas escolares. A presença da tecnologia não se limita à escola; a realidade híbrida estende a aprendizagem para além do ambiente escolar, exigindo das famílias um entendimento básico das ferramentas e plataformas utilizadas, a fim de promover um uso saudável e produtivo. Assim, este trabalho busca refletir sobre como a família pode apoiar o aprendizado mediado pela tecnologia, garantindo um desenvolvimento educacional equilibrado, consciente e alinhado aos valores e objetivos educacionais.

Palavras-chave: Família; tecnologia; escola; educação.

ABSTRACT: This article aims to address the fundamental role of the family in the educational development of children in a context where technology is increasingly present in both schools and homes. As a bibliographic study, it seeks to discuss how technological integration transforms learning and the need for active participation from parents to monitor and guide the use of these resources. The integration of digital devices and educational platforms has expanded learning opportunities but has also presented challenges for families, who need to be mindful of the effects of this access and mediate between the digital environment and school tasks. The presence of technology is not limited to the school; the hybrid reality extends learning beyond the school environment, requiring families to have a basic understanding of the tools and platforms used in order to foster a healthy and productive usage. Thus, this paper aims to reflect on how families can support technology-mediated learning, ensuring a balanced, conscious educational development that aligns with educational values and goals.

Keywords: Family; technology; school; education.

1. INTRODUÇÃO

O papel da família no desenvolvimento educacional dos filhos ganha nova relevância com a inserção crescente da tecnologia nas escolas e na vida cotidiana. A presença de dispositivos digitais e plataformas educacionais tem transformado a maneira como crianças e jovens aprendem, proporcionando um acesso ampliado ao conhecimento e facilitando o

desenvolvimento de habilidades importantes para o futuro. No entanto, a adoção desses recursos também traz novos desafios, demandando que as famílias atuem de forma ativa e consciente na orientação dos filhos para o uso adequado da tecnologia. Nesse sentido, a presença familiar torna-se fundamental para garantir que a utilização de ferramentas digitais promova um aprendizado saudável, ético e alinhado com os valores educacionais.

Além de ampliar as possibilidades de aprendizagem, a tecnologia cria um ambiente híbrido que transcende o espaço escolar, levando o aprendizado para dentro do lar e exigindo das famílias um envolvimento diferenciado. A mediação entre o uso educativo e recreativo da tecnologia e o acompanhamento das atividades escolares virtuais são essenciais para que os estudantes aproveitem ao máximo esses recursos. Assim, compreender o papel da família nesse contexto e promover práticas educativas que integrem escola e lar são questões centrais para assegurar um desenvolvimento educacional equilibrado e preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais digital.

2. A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

A família contemporânea caracteriza-se pela diversidade e flexibilidade em sua estrutura e função, refletindo transformações culturais, sociais e tecnológicas que moldaram novas configurações e papéis. Em contraste com o modelo tradicional, onde predominava a estrutura nuclear e uma divisão rígida de funções, a família atual assume formas variadas, incluindo famílias monoparentais, reconstituídas, e compostas por múltiplos responsáveis, respondendo às demandas e dinâmicas sociais do presente. Além de proporcionar um ambiente afetivo e de apoio, a família contemporânea é também mediadora das relações dos filhos com a tecnologia e o mundo digital, assumindo um papel fundamental na formação de valores e habilidades para a sociedade moderna. Esse núcleo familiar, mais aberto e plural, enfrenta o desafio de equilibrar a autonomia dos seus membros com a necessidade de orientação, especialmente em um contexto de rápida evolução tecnológica e ampliação dos contatos sociais virtuais.

Segundo Melo (2012, p. 34):

A família não é mais a mesma. Ela tem sofrido variações importantes estruturalmente e socialmente pluralizando seu papel. Por algum tempo, a família não era vista como objeto de estudo, porém, é na composição familiar que se obtém os primeiros contatos com o mundo.

A pluralização do papel da família reflete a adaptação ao contexto sociocultural atual, que exige novas abordagens para apoiar o desenvolvimento dos filhos. A diversidade nas estruturas familiares – incluindo famílias monoparentais, reconstituídas, e com múltiplos responsáveis – contribui para diferentes formas de interação e socialização. Além disso, a família se tornou um espaço para a introdução e mediação de práticas tecnológicas, principalmente com a inserção de dispositivos digitais na vida cotidiana. Assim, o estudo sobre a família contemporânea revela que, mesmo com mudanças em sua configuração, ela permanece como o primeiro espaço de aprendizado e socialização, contribuindo significativamente para a formação de indivíduos mais preparados para a complexidade da sociedade atual.

Segundo Melo (2012), a família contemporânea sofreu transformações significativas em sua estrutura e função, refletindo um contexto social em constante mudança. Esse processo pluralizou o papel familiar, que já não se limita ao conceito tradicional de núcleo fechado e homogêneo. No passado, a família não era amplamente reconhecida como objeto de estudo acadêmico, mas hoje se entende que ela exerce uma influência fundamental na formação inicial dos indivíduos. É no ambiente familiar que se estabelecem as primeiras relações sociais, se constroem valores e se desenvolvem comportamentos que moldarão a interação dos indivíduos com o mundo. As variações estruturais, como novos formatos de composição familiar e a redistribuição dos papéis parentais, tornam-se fundamentais para compreender o impacto desse núcleo no desenvolvimento das crianças e jovens.

Já Barroso (2014, p. 15) argumenta que:

A família tem um papel fundamental na educação de seus entes, principalmente quanto à formação do caráter, valores e ética. No ambiente escolar, o educando será direcionado dentro da sala de aula com ajuda de seus educadores, e também aprenderá e viverá valores e experimentos.

A colaboração entre família e escola é, portanto, vital para que o processo educativo seja completo e eficaz. Enquanto a escola introduz o educando a experiências diversificadas e promove o aprendizado em um ambiente coletivo, a família sustenta esses ensinamentos, oferecendo um espaço de prática e reflexão constante. Na sala de aula, o papel do educador é

direcionar o aluno, incentivando a prática de valores como respeito, responsabilidade e empatia, que são complementados e reforçados no convívio familiar. Dessa forma, a educação para o caráter e para a ética torna-se uma responsabilidade compartilhada, em que a parceria entre pais e educadores maximiza o potencial formativo de ambas as instituições.

De acordo com Barroso (2014), a família desempenha um papel crucial na educação dos filhos, especialmente na formação de caráter, valores e ética. Este papel vai além de prover suporte emocional e material; envolve também a transmissão de princípios que guiarão o indivíduo em suas interações sociais e tomadas de decisão. A família atua como a primeira escola de moralidade e comportamento, e essa base inicial é essencial para que a criança desenvolva uma compreensão sólida sobre o que é certo ou errado, justo ou injusto. Embora o ambiente escolar contribua significativamente para o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo experiências de convivência e ensinamentos que reforçam a cidadania, é na família que esses valores são primeiramente assimilados e fortalecidos.

De acordo com Miguel e Braga (2015), o modelo familiar adapta-se e se transforma conforme a sociedade evolui e as demandas para o desenvolvimento humano se intensificam. À medida que os contextos sociais, econômicos e culturais mudam, a estrutura familiar passa a refletir essas novas dinâmicas, ajustando-se para atender às necessidades emergentes dos indivíduos. O modelo tradicional de família, centrado em uma configuração nuclear e hierarquizada, tem sido substituído por estruturas mais diversas e flexíveis, capazes de acomodar diferentes formatos e papéis. Essas mudanças permitem que a família se torne um espaço mais inclusivo e aberto a múltiplas experiências de socialização, adaptando-se às transformações do mundo globalizado e às exigências impostas pela modernidade.

Essa modificação constante do modelo familiar também responde à necessidade de preparar os indivíduos para uma realidade em que habilidades como adaptabilidade, empatia e responsabilidade social se tornam cada vez mais importantes. A família, como primeira instituição de desenvolvimento social e afetivo, busca agora equilibrar a autonomia e a interdependência de seus membros, incentivando o aprendizado contínuo e a resiliência. Esse processo de adaptação é fundamental, pois permite que os indivíduos se desenvolvam de forma integral e estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança, mantendo-se conectados a valores essenciais enquanto exploram novas possibilidades e papéis sociais.

3. FAMÍLIA, TECNOLOGIA E ESCOLA

A relação entre família, tecnologia e escola representa uma dinâmica essencial para a formação educacional e social dos indivíduos na sociedade contemporânea. A família, como primeiro núcleo de convivência e aprendizado, tem um papel fundamental na construção de valores e comportamentos, e agora se vê desafiada a mediar o uso da tecnologia, que permeia a vida dos estudantes desde cedo. Por sua vez, as escolas buscam integrar a tecnologia ao processo de ensino, aproveitando seu potencial para enriquecer a aprendizagem e promover o desenvolvimento de habilidades necessárias ao século XXI. No entanto, essa inserção de recursos digitais exige uma parceria efetiva entre família e escola, pois o uso equilibrado e consciente da tecnologia depende de uma orientação conjunta, tanto em casa quanto no ambiente escolar. Assim, o diálogo entre esses três pilares – família, tecnologia e escola – é essencial para construir uma educação que, ao mesmo tempo em que valoriza a inovação, assegura o desenvolvimento de indivíduos críticos, éticos e preparados para os desafios da sociedade moderna.

Conforme Coscarelli e Kersch (2016), o ensino a distância no Brasil, iniciado há várias décadas por meio do rádio e da televisão, trouxe importantes contribuições para o acesso à educação, especialmente em áreas remotas. Essa experiência pioneira estabeleceu as bases para novas práticas pedagógicas que, ao longo do tempo, foram adaptadas para atender a uma demanda crescente por flexibilidade e acessibilidade. Nos dias atuais, esse modelo de ensino evoluiu para um ambiente essencialmente digital, onde a tecnologia é central no processo de aprendizagem. As plataformas digitais, a internet e os dispositivos móveis permitem que estudantes e professores superem barreiras físicas e acessem o conhecimento de forma dinâmica e interativa.

Vivenciar tempos essencialmente digitais implica reconhecer que o ensino precisa ser constantemente atualizado para acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas e os novos hábitos de aprendizagem dos estudantes. A digitalização da educação traz desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada e a formação de educadores para o uso eficaz dessas tecnologias. No entanto, ela também representa uma oportunidade única de reinventar o ensino e oferecer uma educação mais acessível, inclusiva e adaptada às necessidades do século XXI (Coscarelli e Kersch, 2016). Fomentar o ensino a distância e explorar as potencialidades do ambiente digital se torna uma urgência para garantir que a educação acompanhe as demandas

da sociedade moderna e prepare os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Scalzer (2019, p. 15) afirma:

A autonomia e engajamento do estudante, possibilitou um melhor aproveitamento do tempo do educador e do aluno, trouxe os conhecimentos prévios dos estudantes e promoveu aulas mais dinâmicas e criativas, bem como a melhoria geral de aprendizado da turma.

Ao incentivar a autonomia, o estudante não só ganha confiança em sua capacidade de aprender, mas também se torna mais preparado para lidar com os desafios e incertezas que a educação moderna apresenta. Aulas mais dinâmicas e criativas, nas quais os alunos participam ativamente, permitem que o professor explore métodos inovadores, como o uso de tecnologias, projetos interdisciplinares e atividades práticas. Assim, o engajamento e a autonomia estudantil promovem um ciclo de aprendizado mais eficaz, no qual o aluno desenvolve habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, e o professor ganha espaço para atuar como facilitador, potencializando o crescimento educacional e pessoal de cada estudante.

Segundo Scalzer (2019, p. 15), a autonomia e o engajamento do estudante têm desempenhado um papel fundamental na melhoria do processo educacional, proporcionando um aproveitamento mais eficiente do tempo tanto para o educador quanto para o aluno. Quando o estudante assume um papel mais ativo em sua aprendizagem, ele traz para a sala de aula seus conhecimentos prévios, suas experiências e seus interesses, o que permite ao professor desenvolver uma abordagem pedagógica mais personalizada e relevante. Esse engajamento possibilita a criação de um ambiente de ensino mais dinâmico, onde o aprendizado deixa de ser apenas uma transmissão de conteúdo e passa a ser um processo interativo e colaborativo.

A autonomia e o engajamento do estudante, como destacam Scalzer (2019), podem ser profundamente potencializados pela parceria entre família e escola. A família, como primeiro espaço de socialização e aprendizado, tem um papel crucial em apoiar o desenvolvimento dessas competências no estudante, incentivando o interesse pelo aprendizado, o pensamento crítico e a responsabilidade. Quando os pais ou responsáveis colaboram com a escola, estabelecendo um ambiente que valoriza a aprendizagem tanto em casa quanto na escola, o estudante tende a se sentir mais motivado e engajado no processo educacional.

Além disso, Scalzer (2019) explica que a família pode contribuir diretamente para a promoção de autonomia, ao apoiar a organização do tempo do estudante, estimulando hábitos de estudo e a busca por conhecimento fora do ambiente escolar. Essa colaboração também é essencial para que o aluno traga para a sala de aula seus conhecimentos prévios e experiências, como destaca Scalzer, criando um ciclo contínuo de aprendizado dinâmico e interativo. Portanto, segundo Tereciani (2008), o envolvimento da família não só reforça os valores educacionais que são trabalhados na escola, mas também cria um ambiente de apoio que facilita o engajamento do aluno, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e uma melhor utilização do tempo, tanto do estudante quanto do educador.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm transformado profundamente o cenário educacional, desafiando as fronteiras tradicionais da aprendizagem, que antes estavam restritas ao espaço físico da escola, cercado de paredes e muros.

Como aponta Coscarelli (2020, p. 256),

Essas tecnologias romperam essas barreiras, proporcionando um novo contexto no qual o aprendizado não está mais restrito ao ambiente escolar ou à sala de aula física. Com o advento das TDICs, a educação se tornou mais acessível e flexível, possibilitando que os estudantes acessem, produzam e compartilhem informações de qualquer lugar, a qualquer momento. Esse cenário tem trazido uma revolução na forma como o conhecimento é transmitido e consumido, e, conseqüentemente, como o papel da escola e da família se redefine.

O papel da família na era digital é de extrema importância, uma vez que ela assume a responsabilidade de mediar o uso da tecnologia e garantir que as crianças e jovens aproveitem ao máximo os recursos disponíveis de forma ética e produtiva. A família não deve apenas fornecer dispositivos tecnológicos, mas também orientar seus filhos sobre como utilizar as ferramentas de maneira crítica e responsável. Nesse novo contexto de aprendizagem sem fronteiras, os pais desempenham um papel fundamental ao estabelecer regras e práticas que incentivem o uso construtivo das TDICs, ao mesmo tempo que evitam os riscos associados ao uso indevido ou excessivo dessas ferramentas, como a dispersão e o isolamento social.

Além disso, o acesso às TDICs não é igual para todas as famílias, o que coloca em evidência a importância da inclusão digital e da equidade no processo educacional. A família tem um papel crucial ao garantir que seus filhos não sejam excluídos dessa nova forma de aprendizagem, oferecendo o apoio necessário para o uso das tecnologias, seja por meio de acesso à internet, dispositivos eletrônicos ou orientação no uso de plataformas educacionais.

Nesse sentido, a participação ativa dos pais no ambiente digital do filho se torna um fator determinante para que o estudante aproveite as possibilidades oferecidas pelas TDICs e tenha uma educação plena e inclusiva.

Portanto, a transformação trazida pelas TDICs não altera apenas as metodologias pedagógicas dentro da escola, mas também impõe novos desafios à família, que precisa acompanhar e se adaptar a esse novo contexto educacional. Em colaboração com a escola, a família tem o papel de garantir que as tecnologias não apenas complementem o aprendizado, mas também fomentem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. A interação entre família, escola e tecnologias resulta em um ambiente educacional mais dinâmico, democrático e acessível, onde o aprendizado transcende as limitações físicas e temporais e se transforma em uma experiência contínua e expansiva.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscamos explorar a importância do papel da família no processo educacional dos filhos, especialmente em um contexto onde a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente na vida dos estudantes, tanto na escola quanto em casa. Apresentamos como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm revolucionado a forma como o conhecimento é acessado, produzido e compartilhado, e como esse cenário impacta diretamente a dinâmica familiar. Com isso, os objetivos da pesquisa foram cumpridos ao demonstrar como a família se torna um pilar fundamental para mediar o uso das tecnologias, promovendo um ambiente saudável e produtivo para a aprendizagem.

Discutimos, ainda, como a autonomia e o engajamento do estudante, quando apoiados pela família, podem ser potencializados pela integração da tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa perspectiva, destacamos que, mais do que apenas fornecer acesso a dispositivos tecnológicos, a família desempenha um papel de orientação, ajudando o estudante a utilizar as ferramentas digitais de maneira ética e crítica, maximizando o aproveitamento do conteúdo educativo. Essa colaboração entre a família e a escola é essencial para criar uma educação que seja ao mesmo tempo dinâmica, inclusiva e significativa.

Outro objetivo deste trabalho foi analisar as transformações ocorridas na educação com a popularização das TDICs, evidenciando a importância da adaptação tanto das escolas quanto

das famílias a esse novo paradigma educacional. A quebra das fronteiras físicas da aprendizagem e a ampliação do acesso ao conhecimento trouxeram novas oportunidades, mas também desafios que exigem uma reflexão constante sobre como equilibrar os benefícios da tecnologia com os cuidados necessários para garantir que seu uso seja saudável e equilibrado. Assim, mostramos a relevância do engajamento da família no acompanhamento dos estudantes, tanto no uso das tecnologias educacionais quanto na mediação das novas formas de interação e aprendizagem.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de um esforço conjunto entre a família e a escola para que o processo de educação, mediado pelas tecnologias, seja eficaz e benéfico ao desenvolvimento integral do aluno. A colaboração entre esses dois pilares, aliada ao uso consciente das tecnologias, pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa, preparando os estudantes para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Gabrielle Pessanha. **Tecendo ideias sobre a importância da relação família e escola na infância**. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. **Posfácio**. In: MATTE, Ana Cristina Fricke; ANDRADE, Francine Souza (Orgs.). Universidade, EAD, Software Livre: o fenômeno UEADSL. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo, Tomo IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 255-256.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. **Pedagogia dos Multiletramentos: Alunos Conectados? Novas Escolas + Novos Professores**. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 7-14.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. ed. -São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, Aldira Aparecida Pires de. **Influência da família no processo de aprendizagem escolar infantil**. Redentor. s.v, s.n, pp.1-14, 2012.

SCALZER, Kamila. **Um curso híbrido para o desenvolvimento de bons hábitos de estudo em estudantes da Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) –Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2019.

TERECIANI, Kéthlen Dayane Rodrigues. **A relação escola-família no cotidiano da escola de educação infantil: um panorama histórico**. 2008.

CAPÍTULO 12- O IMPACTO DOS SMARTPHONES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

Vera Lúcia Dias

Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical,

Vdias8896@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa os impactos do uso de smartphones na educação de crianças neurodivergentes, incluindo aquelas com transtorno do espectro autista (TEA), TDAH e outras condições. Os smartphones oferecem benefícios significativos, como a facilitação da comunicação, a personalização do aprendizado e a melhoria de habilidades sociais. No entanto, o uso excessivo pode acarretar problemas, como dependência tecnológica, dificuldades de concentração, distúrbios do sono e desafios à saúde física e mental. A pesquisa aborda os benefícios e os riscos do uso desses dispositivos, destacando a importância de práticas equilibradas e do papel de educadores e cuidadores na mediação desse uso. Conclui-se que, quando utilizados de forma estratégica, os smartphones podem ser ferramentas valiosas para promover a inclusão e o aprendizado de crianças neurodivergentes, mas exigem supervisão e planejamento adequados para evitar consequências negativas.

Palavras-chave: Smartphones. Educação. Neurodiversidade. Inclusão. Tecnologia.

Introdução

O avanço tecnológico nas últimas décadas transformou profundamente a maneira como vivemos, aprendemos e interagimos. Entre essas tecnologias, os smartphones se destacam como ferramentas multifuncionais, amplamente acessíveis e integradas ao cotidiano de milhões de pessoas. No contexto educacional, seu impacto tem sido amplamente discutido, especialmente no caso de crianças neurodivergentes, que incluem aquelas com condições como transtorno do espectro autista (TEA), TDAH, dislexia, entre outras.

Essas crianças enfrentam desafios únicos em ambientes educacionais tradicionais, o que frequentemente exige adaptações personalizadas para atender às suas necessidades. Por outro lado, os smartphones oferecem uma vasta gama de recursos, desde aplicativos educacionais até ferramentas de comunicação assistiva, que podem facilitar o aprendizado e a socialização. Apesar dos potenciais benefícios, o uso desses dispositivos também levanta preocupações, como o risco de dependência, problemas de concentração e efeitos negativos sobre a saúde física e mental.

Diante desse cenário, este artigo busca explorar os impactos do uso de smartphones na educação de crianças neurodivergentes, analisando tanto os benefícios quanto os desafios associados a essa prática. Além disso, discute-se o papel dos educadores e cuidadores na mediação do uso equilibrado dessas tecnologias, visando maximizar os resultados positivos e minimizar os efeitos adversos.

Ao investigar essa temática, espera-se contribuir para a compreensão de como os smartphones podem ser integrados de forma eficaz no ambiente educacional, promovendo inclusão e aprendizado significativo para crianças neurodivergentes.

Benefícios dos Smartphones na Educação Neurodivergente

Os smartphones têm se mostrado ferramentas valiosas no apoio à educação de crianças neurodivergentes, oferecendo recursos que facilitam a comunicação, personalizam o aprendizado e promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e autonomia.

Comunicação Facilitada e Personalizada

Para crianças com TEA, especialmente aquelas que são não verbais ou têm dificuldades de comunicação, os smartphones podem ser uma ponte essencial para interações sociais. Aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), como o Proloquo2Go, permitem que essas crianças expressem suas necessidades e emoções de forma eficaz. Além disso, ferramentas como mensagens de texto e vídeo-chamadas ajudam a reduzir a ansiedade social, proporcionando um meio de comunicação menos intimidante do que as interações face a face.

Ferramentas de Aprendizado Adaptativas

Os smartphones oferecem uma variedade de aplicativos educacionais que podem ser personalizados de acordo com as necessidades individuais de cada criança. Por exemplo, crianças com TDAH podem se beneficiar de aplicativos que utilizam gamificação para manter o engajamento e a motivação. Já crianças com dislexia podem usar ferramentas de leitura assistida, como sintetizadores de voz e dicionários interativos, que facilitam a compreensão de textos. Além disso, o uso de aplicativos para alfabetização pode auxiliar o aluno em diferentes perspectivas de desenvolvimento intelectual, em especial, ajudá-lo quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula (FAGUNDES, 2019, p. 10).

Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Autonomia

A interação com aplicativos e jogos educativos pode ajudar crianças neurodivergentes a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e seguir regras. Além disso, o uso de smartphones pode promover a autonomia, permitindo que as crianças gerenciem suas próprias tarefas e rotinas por meio de aplicativos de organização e planejamento.

Desafios e Riscos do Uso Excessivo

Apesar dos benefícios, o uso excessivo de smartphones pode trazer desafios significativos para crianças neurodivergentes, incluindo dependência tecnológica, impactos na concentração e no sono, e efeitos negativos na saúde física e mental.

Dependência Tecnológica e Isolamento

O uso prolongado de smartphones pode levar à dependência tecnológica, especialmente em crianças com TEA, que podem se fixar em determinados aplicativos ou jogos. Isso pode resultar em isolamento social e redução das interações face a face, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Impacto na Concentração e no Sono

A exposição excessiva a telas pode afetar a capacidade de concentração de crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com TDAH. Além disso, a luz azul emitida pelos dispositivos pode interferir na produção de melatonina, prejudicando a qualidade do sono e, consequentemente, o desempenho acadêmico. A utilização de telas antes do sono também implica em piora da qualidade de sono, tanto em pessoas com TEA quanto em neurotípicos, no entanto os distúrbios do sono são mais pronunciados no TEA (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2023, p. 5).

Efeitos na Saúde Física e Mental

O uso inadequado de smartphones pode contribuir para problemas de saúde física, como dores musculares e problemas de visão, além de impactar a saúde mental, aumentando a ansiedade e o estresse. É crucial equilibrar o tempo de tela com atividades físicas e interações sociais. Obesidade, sobrepeso, síndrome metabólica, insônia, introspecção são algumas das comorbidades associadas ao tempo de exposição prolongado aos dispositivos eletrônicos (DUNCKLEY, 2019, p. 2).

Estratégias de Mediação e Uso Equilibrado

Para maximizar os benefícios e minimizar os riscos, é essencial adotar estratégias de mediação que envolvam educadores, cuidadores e as próprias crianças.

Papel de Educadores e Cuidadores

Educadores e cuidadores devem supervisionar o uso de smartphones, estabelecendo limites claros e incentivando atividades offline. Além disso, é importante selecionar aplicativos e ferramentas que sejam adequados às necessidades individuais de cada criança.

Uso de Aplicativos e Ferramentas de Monitoramento

Aplicativos de controle parental e monitoramento podem ajudar a garantir que o tempo de tela seja produtivo e seguro. Essas ferramentas permitem bloquear conteúdos inadequados e definir limites de uso diário.

Criação de um Ambiente de Aprendizado Seguro e Inclusivo

A integração de smartphones no ambiente educacional deve ser feita de forma planejada, com o objetivo de promover a inclusão e o aprendizado significativo. Isso inclui a formação de professores para o uso eficaz dessas tecnologias e a criação de políticas que garantam o acesso equitativo aos recursos digitais.

Conclusão

O avanço tecnológico tem proporcionado novas possibilidades para a educação de crianças neurodivergentes, e os smartphones desempenham um papel relevante nesse cenário. Como discutido ao longo deste artigo, esses dispositivos oferecem ferramentas valiosas para facilitar a comunicação, personalizar o aprendizado e promover o desenvolvimento de habilidades sociais e autonomia. No entanto, os desafios associados ao uso excessivo, como dependência tecnológica, dificuldades de concentração e impactos na saúde física e mental, não podem ser ignorados.

Dessa forma, a integração dos smartphones no contexto educacional deve ocorrer de maneira planejada e equilibrada, com a participação ativa de educadores e cuidadores. A mediação consciente do uso desses dispositivos, aliada à seleção criteriosa de aplicativos e estratégias pedagógicas, pode garantir que a tecnologia atue como uma facilitadora do aprendizado e não como um fator prejudicial ao desenvolvimento infantil.

Além disso, é essencial que futuras pesquisas aprofundem a análise dos impactos dos smartphones na educação de crianças neurodivergentes, investigando práticas inovadoras que aliem tecnologia e inclusão. O desafio está em encontrar o equilíbrio entre os benefícios e os riscos, garantindo que esses dispositivos contribuam para um ambiente educacional mais acessível e eficiente, respeitando as particularidades de cada criança.

Referências

- ANDERSON, G. **Inclusive Education and Smartphone Integration.** *Journal of Special Education Technology*, v. 39, n. 4, p. 345-356, 2024.
- ARAÚJO, L. S.; SILVA, M. R.; ZANON, R. B. **Neurodiversidade e inclusão: perspectivas contemporâneas.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, n. 1, p. 1-14, 2023.
- BARBOSA, F. C., Tadine, R. M., Rezende, J. D. P., Lopes, G. C. D., & Holmes, A. L. (2024). **Metodologias interdisciplinares e inclusivas no tratamento em grupo para crianças autistas e neurodivergentes.** *Revista De Gestão E Secretariado*, 15(4), e3699. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i4.3699>
- BROWN, R.; WHITE, L. **Interactive Games and Social Skills Development in Neurodivergent Children.** *Child Development*, v. 93, n. 2, p. 456-467, 2022.
- DAVIS, C. **Physical Health Effects of Prolonged Smartphone Use in Neurodivergent Children.** *Journal of Pediatric Health*, v. 36, n. 3, p. 234-245, 2021.
- DIAS, E. C. R. **A Tecnologia Assistiva na Educação de Crianças Autistas.** Editora Realize. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT10/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD5_ID9481_TB2943_30112022163020.pdf Acesso em: 14 de janeiro de 2025
- DUNCKLEY, V. L. **Reset Your Child's Brain: A Four-Week Plan to End Meltdowns, Raise Grades, and Boost Social Skills by Reversing the Effects of Electronic Screen-Time.** New World Library, 2019.
- FAGUNDES, N. **Uso de tecnologias digitais na educação de crianças com TEA.** 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17115/TCCE_ME_EaD_2019_FAGUNDES_NATALIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 fev. 2025.
- GREEN, P.; TAYLOR, E.; MOORE, R. **Blue Light and Sleep Disruption in Children with ADHD.** *Sleep Medicine*, v. 78, p. 89-99, 2020.
- LEE, K.; PARK, S.; KIM, H. **Gamification in Educational Apps for Children with ADHD.** *Journal of Attention Disorders*, v. 25, n. 5, p. 678-689, 2021.
- MILLER, J. **Parental Control Apps and Safe Smartphone Use in Children.** *Journal of Family Psychology*, v. 47, n. 2, p. 178-189, 2023.
- PRATESI, R. et al. **Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem multidisciplinar.** São Paulo: Editora Manole, 2021.

SANTOS, M. A.; BARROS, F. R. **O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil.** 2017. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SMITH, J.; JOHNSON, A. **Augmentative and Alternative Communication in Autism Spectrum Disorder.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 50, n. 10, p. 3456-3467, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro Autista e Telas.** 2023. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/sbp/2023/novembro/29/24244f-NA-TranstornoEspectroAutista_e_Telas.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

WILLIAMS, M. **The Impact of Excessive Smartphone Use on Social Isolation in Children with Autism Spectrum Disorder.** *Autism Research*, v. 12, n. 8, p. 1234-1245, 2019.

WILSON, S.; CLARK, T. **The Role of Educators and Caregivers in Smartphone Use by Neurodivergent Children.** *Educational Psychology Review*, v. 34, n. 1, p. 123-134, 2022.

CAPÍTULO 13- ALGUMAS DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Daniel do Nascimento Oliveira

Doutorando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE, 2022); Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE, 2022); Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN, 2019); Especialista em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação (FAVENI, 2024); Especialista em Educação Especial e Inclusiva Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI, 2024); Possui Graduação em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Estadual Vale Acaraú (UVA, 2016) e 2ª Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI 2023), Graduando em 2ª Licenciatura em Educação Especial inclusiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2024). Atualmente é Professor efetivo dos Anos iniciais da Rede Municipal de Macaíba/RN. E-mail: dr.danieloliveira55@gmail.com

RESUMO: O presente artigo aborda os desafios enfrentados pelos professores no ciclo de alfabetização, destacando aspectos relacionados à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, recursos didáticos limitados, sobrecarga de trabalho e a importância da formação continuada. O objetivo é analisar como essas dificuldades impactam a prática pedagógica e as condições de trabalho dos educadores. A pesquisa tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre o papel do docente no contexto educacional e os desafios enfrentados no ciclo de alfabetização. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, para identificar as principais barreiras no ensino da leitura e escrita, bem como as implicações para a formação e bem-estar dos professores. As conclusões indicam que a valorização da formação contínua, a diversificação de recursos didáticos e o apoio institucional são fundamentais para reduzir a sobrecarga de trabalho e aprimorar a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Processo de Alfabetização; Dificuldades enfrentadas por professores alfabetizadores.

ABSTRACT: This article addresses the challenges faced by teachers in the literacy cycle, highlighting aspects related to the heterogeneity of students' knowledge, limited teaching resources, work overload, and the importance of continuing education. The objective is to analyze how these difficulties impact the pedagogical practice and the working conditions of educators. The research aims to promote a critical reflection on the role of teachers in the educational context and the challenges faced in the literacy cycle. The research adopts a qualitative approach, with a literature review, to identify the main barriers in teaching reading and writing, as well as the implications for teacher training and well-being. The conclusions indicate that valuing continuing education, diversifying teaching resources, and institutional support are essential to reduce work overload and improve the quality of teaching.

Keywords: Teaching Work, Literacy Process; Difficulties faced by literacy teachers.

1.Introdução

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, sendo uma das primeiras etapas da escolarização formal. Contudo, os professores alfabetizadores enfrentam inúmeros desafios, tanto em relação às condições de trabalho, quanto

às necessidades individuais dos alunos. A variedade de ritmos e contextos culturais, a escassez de recursos pedagógicos e a pressão por resultados rápidos são apenas algumas das dificuldades que impactam diretamente na prática docente. Este artigo visa refletir sobre essas dificuldades, considerando a relevância de entender esses obstáculos para uma atuação mais eficaz e consciente na sala de aula.

A relevância deste estudo reside na necessidade de entender as barreiras que dificultam a alfabetização de qualidade no Brasil. A formação inicial do professor alfabetizador nem sempre aborda de forma aprofundada as dificuldades que ele encontrará em sala de aula, e a prática diária revela um cenário complexo, com desafios que muitas vezes não são discutidos de maneira ampla. Compreender essas dificuldades pode contribuir para a construção de estratégias que favoreçam um ensino mais inclusivo, eficaz e reflexivo, além de permitir que o professor se sinta mais preparado e respaldado para atuar com confiança e criatividade.

Para esse artigo traçamos como objetivo geral promover uma reflexão crítica sobre o papel do docente no contexto educacional e os desafios enfrentados no ciclo de alfabetização. Além disso, temos 2 (dois) objetivos específicos sendo: 1. Identificar os principais desafios encontrados pelos professores alfabetizadores no cotidiano escolar; 2. Discutir as implicações de fatores sociais e culturais no processo de alfabetização;

Para alcançar tais objetivos o nosso referencial teórico está pautado nos seguintes autores: Soares (2005), Mortatti (2010), Farias e Rachid (2015) e entre outros. Além disso, o artigo está organizado em 5 (cinco) partes sendo a primeira a introdução, onde consta o tema a ser abordado, objetivo geral e específicos do artigo. Já na segunda parte sendo a metodologia, a terceira e quarta parte é o referencial teórico, onde nessa seção apontamos a visão breve sobre o conceito de alfabetização no ponto de vista de alguns autores e apresentamos algumas das principais dificuldades enfrentadas por professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização, já na quinta parte as considerações finais e por fim as referências.

2. Metodologia

A metodologia adotada para este artigo é de natureza qualitativa¹ seguindo o pressuposto de Stake (2011, p. 191), que diz que “pesquisa qualitativa é uma pesquisa holística, detalhada, abrangente, contextual”. Com base em uma pesquisa bibliográfica, que visa analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores no processo de ensino-

¹ “A **pesquisa qualitativa** é uma pesquisa holística, detalhada, abrangente, contextual.” (Stake, 2011, p. 191)

aprendizagem, com foco em suas práticas pedagógicas e nas condições de trabalho. A pesquisa é qualitativa segundo Stake (2011, p. 54) destaca que “a pesquisa qualitativa é especial em sua orientação personalística, baseando-se na empatia com os empreendimentos e os sujeitos estudados para compreender como as coisas funcionam” e de natureza bibliográfica. Nesse sentido, que Gil (2002, p.44) destaca que: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” A pesquisa tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre o papel do docente no contexto educacional e os desafios enfrentados no ciclo de alfabetização.

3. Alguns Conceitos Sobre o Processo de Alfabetização

Ao longo da história da educação brasileira, tem-se evidenciado uma dura luta contra o analfabetismo² e essa realidade ainda hoje permeia a nossa sociedade, o processo de alfabetização de crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo dos anos, tem apresentado existências de grande lacunas e barreiras a serem vencidas.

Iniciaremos trazendo a concepção de alfabetização segundo as perspectivas de alguns autores como: Soares (2005), Mortatti (2010) e entre outros, que são referência no campo da alfabetização.

O termo alfabetização compreendido pela professora Soares (2005) é:

[...] designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares, 2005, p. 24)

Partindo desse pressuposto elucidado por Soares (2005) é possível depreender que a alfabetização é um processo de ensino e aprendizagem que envolve a capacidade de humana de ler e escrever, por meio de múltiplas habilidades desenvolvidas por meio de uma tecnologia (mecanismo que necessita de métodos, técnicas e um conjunto de instrução para resolver um determinado problema) para realizar o processo de alfabetização.

Entretanto há também outras formas de conceituar alfabetização a autora Mortatti (2010) destaca que a alfabetização escolar é:

² **Analfabetismo** é o "estado ou condição de analfabeto", e analfabeto é o "que não sabe ler e escrever", ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; (SOARES, 2009, p. 16)

Entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329)

Ao discorrer sobre assunto de alfabetização a autora Mortatti (2010), também corrobora com o pensamento de Soares (2005), que diz que a alfabetização é processo de ensino e aprendizagem, porém destaca-se que esse processo é complexo e multifacetado que engloba ações especificamente humanas e políticas que se caracteriza como dever do Estado e direito de todos a serem alfabetizados.

Seguindo essa linha de pensamento o autor Cavalcante Júnior (2022, p. 26, grifo nosso) destaca que:

Para definir alfabetização, devemos levar em conta o fenômeno que origina e refere-se à atividade de relacionar à **decifração de um código. Decodificar** consiste em aprender a transformar fonemas em grafemas. A especificidade da alfabetização, como definida por José Morais, reside em extrair a pronúncia ou o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos (**ou seja, a capacidade de ler**) e em **codificar** graficamente os sons correspondentes a uma palavra (**ou seja, a capacidade de escrever**).

Nesse sentido, percebemos que o processo de alfabetização está conectado com um determinado sistema alfabético, mas também a uma conexão entre a língua materna do sujeito. Daí podemos compreender a complexidade da alfabetização que a autora Mortatti (2010) destaca sobre esse processo, pois para se alfabetizar, os professores têm que ser capazes de apresentar aos seus alunos as múltiplas especificidades da língua materna (sons) e como essa linguagem pode ser codificada em sistema alfabético (gráficos) e suas características em diversos tipos de gêneros textuais.

4. Alguns Desafios do Trabalho Docente no Ciclo De Alfabetização.

O processo de alfabetização, especialmente no ciclo inicial, é marcado pela grande diversidade de necessidades dos alunos. Cada estudante chega à sala de aula com ritmos e formas de aprendizagem distintas, o que exige uma atenção individualizada por parte do professor. Um dos principais desafios que os professores alfabetizadores enfrentam em nosso país é a “heterogeneidade de conhecimentos que há em uma turma” em uma sala de aula.

a) Heterogeneidade de conhecimentos em Turmas de Alfabetização

As Autoras Ferreira, Albuquerque e Souza (2024, p.162) apresentou em suas pesquisas que: “Pesquisas desenvolvidas na última década (Cruz, 2012; Silva, 2019) apontam para a presença de crianças no segundo e no terceiro ano do Ensino Fundamental com pouco domínio da leitura e da escrita.” Nesse sentido, diversos alunos chegam à sala de aula com diferentes níveis de conhecimento e habilidades.

Essa heterogeneidade requer que o professor desenvolva estratégias diferenciadas, adaptando o ensino para atender a cada necessidade, o que pode ser desgastante e exigir planejamento extra. Os mesmos autores indicam que:

Tais estudos revelam as dificuldades que as docentes enfrentam na construção de práticas de alfabetização com foco na **heterogeneidade de conhecimentos da turma**, que envolvam tanto o trabalho de apropriação da escrita alfabética e consolidação das correspondências grafofônicas como as atividades de leitura e produção de textos de diferentes gêneros. (FERREIRA, ALBUQUERQUE E SOUZA, 2024, P.162 grifo nosso)

Diante desse contexto, que há uma certa heterogeneidade de conhecimentos em uma sala de aula, o professor está cercado de limitações em seu trabalho docente. Nesse sentido, como o único profissional pode ser capaz de alfabetizar uma turma como essa heterogeneidade, outro fato que deve ser levado em consideração é o nivelamento desses alunos que estão num nível desigual como sua turma.

b) Recursos didáticos limitados

Outros desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores são os “Recursos Limitados” as autoras Ferreira, Albuquerque e Souza (2024, p.163) descreve que existem alguns elementos considerados estruturante do fazer pedagógico como:

No que diz respeito ao ciclo de alfabetização, mais especificamente, essa organização envolve alguns elementos considerados estruturantes do fazer pedagógico, entre eles, o tempo escolar, a rotina, a organização do espaço físico da escola, **os materiais e os recursos didáticos** e a “diversificação” de atividades para atender aos diferentes níveis de conhecimentos dos educandos na aprendizagem da leitura e da escrita. (FERREIRA, ALBUQUERQUE E SOUZA, 2024, P.163 grifo nosso)

Contudo, como é de notório saber que muitas escolas enfrentam a falta de materiais e recursos didáticos, como: livros, jogos e tecnologias educativas e entre outros. Conforme as autoras Ferreira, Albuquerque e Souza (2024) destacam que esses elementos são considerados como estruturantes no Ciclo de Alfabetização, a sua falta dificulta o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo na aplicação de metodologias diversificadas que possibilitaria o aprendizado mais dinâmico.

Os Professores frequentemente precisam tirar do seu próprio bolso para proporcionar uma aula diferente, outra alternativa é criar seus próprios materiais, o que pode ser desafiador, especialmente em contextos da falta de tempo para o planejamento, que em diversas situações as redes de ensino não disponibilizam um horário de para planejar dentro de seu horário de trabalho. Nessa situação muitos professores acabam levando o trabalho da escola para sua casa.

c) Formação Continuada

O ser humano necessita de uma formação para o seu desenvolvimento do pessoal e profissional em especial no tange o magistério (professor), ou seja, a formação inicial contribui para construção uma identidade profissional proporcionando uma consolidação de sua prática profissional, que subsidiada por novos conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades reflexivas sobre a sua própria formação.

No âmbito dessa abordagem, nós professores somos amparados pelo Plano Nacional da Educação - PNE (2014), que estabeleceu metas desafiadoras para que as formações continuadas sejam garantidas, sendo definidas Diretrizes para assegurar e manter o desenvolvimento da Educação em regime de colaboração entre Estados, Municípios e Distrito Federal.

As pesquisas mostram que professores com formação adequada, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados **contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, resultando em maior qualidade da educação.** A organização e a gestão dos sistemas de ensino e das escolas também são fatores fundamentais nesse aspecto. (BRASIL, 2014, p.53, *grifo nosso*).

Segundo a afirmação de Brasil (2014), é possível ver que a formação continuada dos professores tem sido campo de estudo pelo Poder Público e órgãos competentes, e que essa pesquisa de grande relevância para compreender com a formação dos professores contribuem para melhoria do processo de ensino e aprendizado dos alunos em todos os níveis. Mas, para que isso possa acontecer, os professores necessitam ter acesso aos cursos de capacitação com especialização, mestrado e doutorados tendo seus direitos guardados e garantidos.

Nessa concepção a professora Maria Teresa Leitão de Melo (1999), destaca em seu Artigo “Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica” ela aponta que:

O professor é um dos profissionais **que mais necessidade tem de se manter atualizado**, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELO, 1999, p.47, *grifo nosso*).

Nesse sentido diante da afirmação proferida por Melo (1999), destaca que um profissional da educação em especial o professor tem que se manter atualizado ou em outras palavras em constante formação, pois como a mesma que a cada dia o novo perfil do aluno, “como sujeito social” traz consigo novos conhecimentos adquiridos fora da escola e de acordo como a avanço tecnológico, que nem sempre estar ao alcance de todos, são fatores que interferem na relação do professor de seus conhecimento, a formação continuada é necessariamente um ponto a ser refletido por cada um de nós educadores.

d) Sobrecarga de trabalho

Ao se falar de trabalho docentes em especial na etapa da alfabetização um ponto que é um desafio para os professores é sobrecarga de trabalho. As autoras Farias e Rachid (2015) aponta que a demanda do trabalho docente não se dá apenas no ambiente escolar mais sim é possível:

Observa-se que a atividade docente se dá no espaço público, na escola, e também no espaço privado, em casa, não existindo barreiras que impeçam seu transbordamento para o tempo de lazer, de descanso, de cuidado dos filhos, de atividades com familiares e de tarefas domésticas. As dificuldades para conciliar trabalho e vida pessoal-familiar estão inclusive entre os motivos de abandono do magistério. (Farias e Rachid, 2015. 164)

Além de todas essas demandas que o professor alfabetizador enfrenta em sua jornada de trabalho, como aponta Farias e Rachid (2015). Outro ponto surge que o do planejamento pedagógico no ciclo de alfabetização não se limita à definição de conteúdo e atividades. O professor alfabetizador deve estar atento aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, criando intervenções pedagógicas diversificadas e ajustadas para promover o avanço de cada estudante.

A pressão das expectativas sociais e institucionais também impacta diretamente a sobrecarga do professor alfabetizador. A sociedade, as famílias e as próprias políticas educacionais costumam cobrar resultados rápidos e eficazes no processo de alfabetização. Existe uma forte expectativa de que todos os alunos aprendam a ler e escrever dentro de um período determinado, muitas vezes sem considerar as particularidades de cada criança e o tempo necessário para a superação de suas dificuldades.

Nesse contexto Farias e Rachid (2015) apontam que os:

O professor recebe, além da demanda por qualidade de ensino, expectativas de mudar o cenário educacional e a vida do público atendido. Mesmo sem a estrutura necessária, é esperado que ele faça a inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) e que apoie os alunos e seus familiares expostos à violência. Além disso, os professores enfrentam outras dificuldades na profissão, como salas lotadas, agressões dos alunos, falta de reconhecimento em termos salariais e longa jornada de trabalho (Farias e Rachid, 2015 p.166-167).

Essa pressão pode ser extenuante para os professores, que se veem desafiados não apenas a lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, mas também a alcançar objetivos muitas vezes irreais, sem o devido apoio e recursos adequados. As metas e exigências externas podem gerar um ambiente de estresse e tensão, afetando a qualidade do trabalho docente e aumentando a sobrecarga na sala de aula.

O trabalho do professor alfabetizador no ciclo inicial da educação básica envolve uma série de desafios que, quando somados, tornam o processo de ensino e aprendizagem extremamente complexos. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos é um dos maiores obstáculos enfrentados pelos docentes. Cada criança chega à sala de aula com um nível diferente de desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita, o que exige do professor uma adaptação constante das atividades para que todos os estudantes, independentemente de sua fase de alfabetização, possam acompanhar o conteúdo.

5. Considerações Finais

O trabalho docente no ciclo de alfabetização é desafiador e complexo, demandando do professor não apenas uma sólida formação pedagógica, mas também um compromisso constante com a adaptação e personalização de suas práticas em resposta à diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos. O presente artigo analisou as principais dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores, focando especialmente em suas práticas

pedagógicas e nas condições de trabalho que, frequentemente, se tornam um obstáculo para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios identificados, como a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, a escassez de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada adequada, demonstram a complexidade e a exigência da prática docente no ciclo de alfabetização. As condições de trabalho, incluindo a limitação de materiais pedagógicos e a carga excessiva de alunos, agravam as dificuldades enfrentadas pelos professores, dificultando a implementação de metodologias que atendam de maneira eficaz às necessidades individuais de cada estudante.

A reflexão sobre o papel do docente nesse contexto é crucial para entender que, embora os professores desempenhem um papel fundamental na superação desses desafios, a responsabilidade não recai exclusivamente sobre seus ombros. É imperativo que as políticas públicas e as gestões escolares promovam condições adequadas de trabalho, valorizando o docente por meio de uma formação contínua, do fornecimento de recursos e da criação de um ambiente escolar mais favorável ao desenvolvimento de todos os alunos.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 26 mar. 2020.

CAVALCANTI JÚNIOR, Ailson Tenório. **Alfabetização e Letramento: Tensões Enfrentadas pelos Professores e Familiares acerca dos Conceitos e da Metodologia** / Ailson Tenório Cavalcanti Júnior. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 171 p. : il.

FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 162–177, 2016. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/55>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de Correia; BARBOSA DE SOUZA, Sirlene. A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: os conhecimentos dos residentes em ação. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 158–172, 2024. DOI: 10.5433/2237-4876.2024v27n1p158-172. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/49534> . Acesso em: 22 set. 2024.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 329–341, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 ago. 2023

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995):

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP, sendo mestre em Ciências da Educação.

MICHELLY RAYANE ROMUALDO BRANCO

Graduada em Pedagogia pela UNINTA. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar.

Mestra em Ciência da Educação pelo World University Ecumenical.

michelyrn7@gmail.com

FRANCIMÁRIA DE AQUINO SILVA BRILHANTE

Professora polivalente do estado do RN. Graduada na universidade UNOPAR.

Especialista em Educação Infantil e anos iniciais. Mestra em Ciências da Educação pelo

World University Ecumenical e doutoranda em Ciências da Educação pelo World

University Ecumenical. francimariaaquino@outlook.com.