



A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS AULAS DE LEITURA NO PLANEJAMENTO DOCENTE

CONTRIBUIÇÕES
AFRODESCENDENTES
NA CONSTRUÇÃO DA
HISTÓRIA DO
AMAZONAS

A RELEVÂNCIA DO
DIAGNÓSTICO E DA
INTERVENÇÃO
PRECOCE NO
AUTISMO

ALFABETIZAÇÃO: A
RESSIGNIFICAÇÃO
DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO
CONTEXTO DA
PANDEMIA COVID-19

POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: O
DESAFIO DE GARANTIR A
EDUCAÇÃO PARA
SUJEITOS JOVENS E
ADULTOS EM RESTRIÇÃO
DE LIBERDADE

ÉTICA ESCOLAR NO
ÂMBITO ESPORTIVO

APLICABILIDADE DOS
JOGOS PARA O ENSINO
DA MATEMÁTICA



ISSN: 2177-8574



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, V. 16. -N^o 154/agosto/2023. São Paulo -SP. 293 Fls. color

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Data da publicação: 05/08/2023

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 153/ agosto/2023

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS Ms.

André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZADORES

Profª Ms. Kátia Andréia de Oliveira

Brandão

Profª Ms. Luizete Moreira da Fonseca

COMISSÃO CIENTÍFICA

Doutoranda Célia Garcias dos Santos

Doutoranda Roseane Lima de Oliveira

Doutoranda Suzaneth Rodrigues de Melo

Doutoranda Zeni Soares Cavalcante

Profª Dra. Antônia Maria Paulina Barbosa

Profª Dra. Lilia Rodrigues Nascimento

Profª Esp. Claudia Rosana Nunes Henrique.

Profª Esp. Damiana Almeida Souza Pereira

Profª Esp. Daniela Cristina de Oliveira Botelho

Profª Esp. Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges

Profª Esp. Elida Rocha Ferreira

Profª Esp. Fabiani Borges de Resende Santos

Profª Esp. Helena Mota da Silva

Profª Esp. Isáia Maria de Souza

Profª Esp. Izabel Silva de Freitas

Profª Esp. Júlia Alessandra C S Fregadolli

Profª Esp. Keila Cristina Passos de Araujo Campos

Profª Esp. Lilian Martins dos Santos

Profª Esp. Maria Aparecida Pinto

Profª Esp. Morgana Magalhães de Moraes

Profª Esp. Rafaela Maria de Oliveira

Profª Esp. Rosângela Figueiredo Moreira da Silva

Profª Esp. Tânia Silva de Anunciação

Profª Esp. Viviane Pereira dos Santos

Profª Ms Anete Fernandes da Fonseca

Profª Ms Antônia Paiva Lima

Profª Ms Fabiana Dias Ferreira

Profª Ms Luciana Maria Rinaldi

Profª Ms Maria Virgílica Braga Ambrosio Soares

Profª Ms Raquel de Brito Fontenele

Profª Ms. Aurijane Costa de Oliveira

Profª Ms. Kenny Marinho Isper Guedes da Silva

Profª Ms. Leane Isabel Feiten

Profª Ms. Maria Elzineide do Espírito Santo Farias

Profª Ms. Marta Helena de Mesquita

Profª Ms. Regina Lúcia Lisboa Pena

Profº Esp. Cleison Garrido de Almeida

Profº Ms Moises da Silva

Profª Mestranda Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira

Ms. Eduardo José Días

Ms. Bianca Cesar Alyrio

APRESENTAÇÃO

A **SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)** com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu sensu* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Na busca pela cientificidade a **SCIENTIFIC MAGAZINE** procura manter a periodicidade e regularidade de publicação da revista; seguindo convenções editoriais internacionais (para facilitar a recuperação dos artigos originais em qualquer lugar); submeter os artigos enviados para análise e revisão aos pares (*peer review*); dar caráter de internacionalidade à revista, globalizá-la (com publicação de artigos científicos em outras línguas, como inglês, e citar artigos de autores de outros países) permite a editores, localizar estas publicações, por meio do *International Standard Serial Number* e DOI - *Digital Object Identifier* (Identificador de Objeto Digital), é um padrão de números e letras que identificam publicações.

A revista aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

SUMÁRIO

APLICABILIDADE DOS JOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA . 9	
Aurijane Costa de Oliveira	9
ALFABETIZAÇÃO: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19.....	27
Fabiana Dias Ferreira	27
Raquel de Brito Fontenele	27
Luciana Maria Rinaldi	27
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DESAFIO DE GARANTIR A EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS JOVENS E ADULTOS EM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE.....	48
Antônia Maria Paulina Barbosa.....	48
METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DE ENSINO	70
Anete Fernandes da Fonseca	70
Maria Virgilia Braga Ambrosio Soares.....	70
Lilia Rodrigues Nascimento	70
Antônia Paiva Lima	70
ÉTICA ESCOLAR NO ÂMBITO ESPORTIVO.....	94
Cleison Garrido de Almeida	94
A RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO E DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO AUTISMO	103
Moises da Silva	103
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA MÚSICA.....	115
Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges	115
Helena Mota da Silva	115
Claudia Rosana Nunes Henrique.....	115
Damiana Almeida Souza Pereira	115
EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: AVANÇOS, OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	127
Antônia Maria Paulina Barbosa.....	127
A EDUCAÇÃO INFANTIL COM ACESSO AS SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS	147
Fabiani Borges de Resende Santos	147
Helena Mota da Silva	147
Claudia Rosana Nunes Henrique.....	147
Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges	147

A FAMÍLIA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE MEDIANTE A ÉTICA....	162
Izabel Silva de Freitas	162
Helena Mota da Silva	162
Morgana Magalhães de Moraes	162
Daniela Cristina de Oliveira Botelho	162
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LITERATURA INFANTIL NO AUXÍLIO DO PROCESSO DE LETRAMENTO.	178
Fabiani Borges de Resende Santos	178
Helena Mota da Silva	178
Lilian Martins dos Santos	178
Keila Cristina Passos de Araujo Campos	178
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA MODERNIDADE.....	192
Fabiani Borges de Resende Santos	192
Helena Mota da Silva	192
Morgana Magalhães de Moraes	192
Daniela Cristina de Oliveira Botelho	192
CONTRIBUIÇÕES AFRODESCENDENTES NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO AMAZONAS	200
Zeni Soares Cavalcante.....	200
A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS AULAS DE LEITURA NO PLANEJAMENTO DOCENTE	213
Regina Lúcia Lisboa Pena	213
A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	230
Júlia Alessandra C S Fregadolli	230
Rafaela Maria de Oliveira.....	230
Rosângela Figueiredo Moreira da Silva.....	230
Tânia Silva de Anunciação.....	230
JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	237
Izabel Silva De Freitas	237
Helena Mota Da Silva.....	237
Morgana Magalhães de Moraes	237
Daniela Cristina De Oliveira Botelho	237
DISCALCULIA E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	247
Célia Garcias dos Santos	247
LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	263
Viviane Pereira dos Santos.....	263

A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	277
Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges	277
Isáia Maria de Souza	277
Elida Rocha Ferreira	277
Maria Aparecida Pinto	277
PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	284
Izabel Silva de Freitas.....	284
Luzia Pereira de Souza Araújo	284
Franciele Alice dos Santos Lima	284
Delzélia Maria Ventura	284
OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	292
Elida Rocha Ferreira	292
Maria Aparecida Pinto	292
Kátia Andréia de Oliveira Brandão	292
Zânia Flávia Araújo Costa Freitas	292
O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	300
Adaiane Rodrigues Xavier.....	300
Isáia Maria de Souza	300
Maria Aparecida Pinto	300
Lucineire Maria de Souza Amorim	300
A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR	314
Elida Rocha Ferreira	314
Maria Aparecida Pinto	314
Isáia Maria de Souza	314
Helena Mota da Silva	314
COMPETÊNCIA LEITORA E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	322
Suzaneth Rodrigues de Melo	322
PERSPECTIVA ATUAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	338
Roseane Lima de Oliveira	338
O VÍNCULO FAMILIAR COMO FATOR DETERMINANTE NO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	352
Maria Elzineide do Espírito Santo Farias	352

ESTRATÉGIAS LÚDICAS E REGRAS DE CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	365
Leane Isabel Feiten.....	365
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO ...	378
Kenny Marinho Isper Guedes da Silva.....	378
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UM OLHAR REFLEXIVO E ACOLHEDOR AO CAMPESINO.....	393
Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira.....	393
RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: UMA JORNADA HISTÓRICA DE TRANSFORMAÇÃO.....	402
Bianca Cesar Alyrio	402
FORTALECIMENTO DOS MECANISMOS DA GESTÃO PÚBLICA:...	422
ORÇAMENTO PARTICIPATIVO	422
Eduardo José Dias.....	422
RESPONSABILIDADE SOCIAL: ESTIMULANDO A PARTICIPAÇÃO CONSCIENTE E RESPONSÁVEL.....	439
Bianca Cesar Alyrio	439
O PAPEL DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO COMO FERRAMENTA PARA DEMOCRATIZAR OS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO	456
Eduardo José Dias.....	456
RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL E SUA ABORDAGEM AMBIENTAL: Compromissos e Impactos.....	473
Bianca Cesar Alyrio	473

APLICABILIDADE DOS JOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Aurijane Costa de Oliveira¹

RESUMO

O artigo é consecutivo da A pesquisa intitulada “Explorando as quatro operações por meio dos jogos matemáticos para amenizar as dificuldades de cálculos simples no 6º ano do ensino fundamental II, da escola estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2022/2023”. Teve como objetivo geral: Analisar a relevância dos jogos matemáticos no processo de ensino-aprendizagem como estratégia que envolve as quatro operações matemáticas. A abordagem metodológica foi o paradigma qualitativo, descritivo a partir de uma abordagem hermenêutica. A problemática que envolve o estudo: Como os jogos matemáticos podem ser usados para motivar os alunos a se interessarem pela matemática? Os resultados deste estudo demonstram que a utilização de jogos nas aulas de matemática é uma abordagem altamente benéfica para os alunos com dificuldades nessa disciplina. Os jogos proporcionam uma forma lúdica de aprendizado, tornando a matemática mais acessível e atraente para os estudantes. Além disso, a abordagem dos jogos cria um ambiente menos competitivo, onde os alunos se sentem mais à vontade para explorar conceitos matemáticos, com menos pressão e ansiedade. No que diz respeito às quatro operações matemáticas, os jogos se mostram instrumentos valiosos para a prática e a consolidação dessas habilidades.

Palavras-chave: Matemática. Jogo. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The article is consecutive to the research entitled “Exploring the four operations through mathematical games to alleviate the difficulties of simple calculations in the 6th year of elementary school II, at the state school Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho in the municipality of Codajás-AM/Brazil , in the period 2022/2023”. Its general objective was to analyze the relevance of mathematical games in the teaching-learning process of the four mathematical operations. The methodological approach was the qualitative paradigm, descriptive from a hermeneutic approach. The problem surrounding the study: How can mathematical games be used to motivate students to become interested in mathematics? The results of this study demonstrate that the use of games in mathematics classes is a highly

¹ **Graduação:** Licenciatura em Matemática - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-graduação: Especialista em Ensino de Matemática - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Mestrado:** Mestrado em Educação - Unida – Paraguai. janephe8@gmail.com

beneficial approach for students with difficulties in this subject. Games provide a playful way of learning, making mathematics more accessible and attractive to students. Furthermore, the gaming approach creates a less competitive environment, where students feel more comfortable exploring mathematical concepts, with less pressure and anxiety. With regard to the four mathematical operations, games prove to be valuable tools for practicing and consolidating these skills.

Keywords: Mathematics. Game. Learning. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

O processo educativo, ajustado às necessidades das novas gerações, exige uma variedade de métodos de ensino, de acordo com os índices de aprendizagem das pessoas e as suas aptidões, dada a fase da vida em que se encontram. A partir disso, Castro e Rico (2021) discorrem que é fundamental identificar e ajustar os processos de ensino, de forma a promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Este intenso processo social de aculturação científica ajuda a reconhecer a necessidade de implementar modificações educativas no campo particular da educação a partir de desenhos mais adaptados às práticas escolares.

Um componente importante do processo educativo para Rodrigues (2021), é a capacidade de formar conhecimentos, sendo condicionada pelo interesse que cada indivíduo dedica ao seu processo de aprendizagem, pois permite o fortalecimento dos vínculos docentes. Adicionalmente, o sucesso do processo educativo é fortemente influenciado pelas diferentes formas como cada pessoa adquire os seus conhecimentos, por isso é fundamental que a construção dos processos de ensino tenha componentes interativos e atrativos, para que obtenha elevados níveis de impactos na sociedade.

A educação como esclarecem Santos e Andrade (2021), é tão importante que foi consagrada como um direito fundamental. A disciplina de matemática se estabelece como área fundamental de formação em todos os níveis. Porém, embora seja reconhecida sua importância, é caracterizada pelo baixo nível de desempenho dos alunos na área de matemática, o que fica

evidente nos resultados dos exames implementados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – (SAEB 2021).

Em particular, na área da matemática, como aponta Ricce (2021), é evidente um baixo nível de desempenho, possivelmente devido, entre outros fatores, à apatia que os alunos sentem em relação a esta disciplina, bem como à falta de inovação ou capacidade didática para motivação por parte dos professores.

Porém, a Escola hoje, em quase todo o mundo, está em constante evolução, pelo que a educação convencional com que foram formadas as gerações passadas ficou para trás. Como aponta Lima (2020), dos avanços tecnológicos às mudanças no ambiente e no clima escolar, fizeram com que a educação tomasse outro rumo e fosse mais agradável para os alunos. Tendo em conta o exposto, é fundamental a apropriação de meios educativos que permitam o desenvolvimento de metodologias e processos pedagógicos que despertem o interesse das crianças e jovens pela aprendizagem da matemática.

É o caso particular do brincar, que segundo Assis (2021), permite dinamizar as capacidades motoras e o desenvolvimento cognitivo das crianças, sobretudo, procurando assim contribuir para o desenvolvimento progressivo de cada fase da escolaridade, o que acabará por contribuir à solidificação de competências úteis para a vida dos alunos que participam deste processo. Para Passos & Takahashi (2018), cada jogo motor tem uma lógica ou ordem interna que exige que qualquer participante se relacione com outras pessoas, com o espaço, com o tempo e com os objetos. Como resultado dessas relações, cada aluno adapta suas respostas a essa lógica interna do jogo. através de diferentes comportamentos motores.

É assim que, uma atividade lúdica inerente ao ser humano, proporciona novas formas de explorar, descobrir e interagir com as pessoas. Para Huizinga (2015, p. 56) “O brincar na escola é uma necessidade e um requisito essencial, pois, além da formação acadêmica, pretende-se o

desenvolvimento humano do aluno”, o que não é concebido na perspectiva comportamental, que vê a educação como transmissão de conhecimento, disciplina e formação. Imerso na brincadeira está o jogo recreativo, definido por Kishimoto (2012) como um conjunto de ações para diversão, cuja finalidade, entre quem joga, é proporcionar diversão, entretenimento e diversão aos jogadores.

A matemática, por sua vez, como expõem Rodrigues (2021), foi abordada como a ciência voltada para o raciocínio lógico, que estuda as propriedades e relações entre entidades abstratas (números, figuras geométricas, símbolos, etc.), propondo a resolução de problemas que dão lugar à explicação de diversas naturezas naturais, fenômenos.

O jogo é visto socialmente como uma estratégia de diversão ou entretenimento em que as crianças, jovens e adultos utilizam. Segundo Andrade e Santos (2020), no campo educacional e pedagógico tem sido demonstrado que as crianças adquirem aprendizagens significativas, desenvolvimento de competências e habilidades sociais quando brincam. É por isso que nas salas de aula e, especialmente no Ensino Fundamental, a brincadeira é a estratégia privilegiada para ensinar noções ou conceitos matemáticos.

O jogo para Huizinga (2015), é uma estratégia pedagógica que promove a aprendizagem múltipla e permite à criança conhecer, investigar, experimentar e descobrir o seu contexto de forma amigável e lúdica. Nesse sentido, Kishimoto (2012, p. 56) refere que “os jogos são utilizados em qualquer idade, uma vez que as vantagens de aprender num ambiente agradável são independentes disso”. O exposto, sugere que através da brincadeira as crianças podem comunicar diferentes necessidades e situações que as ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, físicas e sociais como, por exemplo, diferenciar objetos, números, cores, conhecer sua espacialidade, reconhecer vínculo com seus pares, entre outros.

Conforme Passos & Takahashi (2018), significa que o ensino das quatro operações pode começar através da brincadeira. Isso porque se trata de uma estratégia pedagógica que favorece (por meio da fruição) o desenvolvimento de noções matemáticas como: temporalidade, espacialidade, entre outros conhecimentos. O problema que suscitou o estudo: Como os jogos matemáticos podem ser usados para motivar os alunos a se interessarem pela matemática?

O estudo justifica-se, em função de compreender o uso do jogo matemático, se vai além de simplesmente tornar as aulas mais divertidas; se ele desempenha um papel fundamental na promoção da criatividade e da compreensão profunda das operações matemáticas. Quando os alunos se deparam com conteúdo que não foi completamente compreendido em sala de aula, se os jogos podem ser a chave para desbloquear uma nova perspectiva sobre as quatro operações matemáticas.

Desse modo, o paradigma em que a pesquisa foi desenvolvida responde ao qualitativo, descritivo a partir de uma abordagem hermenêutica que debruça para sistematizar o assunto em pauta; enquanto esse tipo de estudo, segundo Gil (2010, p. 57) permite ao pesquisador “compreender o discurso tão bem quanto o autor, e então melhor que ele”. Diante do assunto introdutório a pesquisa apresenta o seguinte objetivo: Analisar a relevância dos jogos matemáticos no processo de ensino-aprendizagem como estratégia que envolve as quatro operações matemáticas.

2. O BRINCAR COMO MEIO DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA INFÂNCIA

Brincar é uma estratégia por meio da qual as crianças conseguem adquirir uma série de conhecimentos de forma intencional e não intencional (ALVES e BIANCHIN, 2022). Quando as crianças partem dos seus interesses, conseguem adquirir conhecimentos de forma significativa; isso se torna um aprendizado para a vida, pois Huizinga (2018, p. 56) afirma que “as crianças

através de suas próprias experiências com base nas brincadeiras, oportuniza sua compreensão para posteriormente alcançar o desenvolvimento de ideias e tarefas mais complexas”. É por isso que é necessário redefinir o conceito que os professores estão atribuindo ao brincar como eixo potencializador da aprendizagem. Porque, como Bedolla descreve:

[...] À medida que a criança vai evoluindo, uma das atividades infantis mais importantes e naturais para a criança nesta fase começa a se destacar: o brincar. Que é uma das principais formas de as crianças vivenciarem o mundo, por isso a brincadeira tem sido chamada de trabalho da infância (KISHIMOTO, 2012, p. 145).

Segundo o que expressa a autora, brincar é uma atividade fundamental na infância porque é a forma como a criança se expressa e explora o seu próprio ambiente, além de permitir-lhe desfrutar e conhecer o mundo em que está imersa. Santos e Andrade (2021) estabelecem que “o jogo é um reflexo da cultura, da dinâmica social de uma comunidade”, e nele as meninas e os meninos representam as construções e desenvolvimentos de sua vida e contexto.

É assim que o jogo deve ser visto de acordo com Araújo (2020), como uma estratégia que permite que pessoas próximas à criança descubram suas necessidades e interesses ao brincar e, além disso, reconheçam seu mundo interior.

Para Passos & Takahashi (2018, p. 79) “Brincar é uma atividade da criança que produz uma expansão do eu, permite vivenciar diferentes possibilidades, implicando o domínio das ações e a presença de algum elemento de surpresa (ocorre uma conquista)”. Através da brincadeira conseguem canalizar seus pensamentos e emoções, além de transmitir seus interesses e necessidades. Kishimoto (2012) afirma que o jogo:

[...] É a principal atividade da criança; estimula o seu desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo, e favorece o desenvolvimento da criatividade, da solidariedade e da felicidade. Brincar é uma necessidade da criança; É assim que entram em contacto com a realidade, libertam tensões, adquirem competências e habilidades, aprendem a enfrentar novas situações, imitam outras pessoas, aprendem diferentes papéis e dão asas à imaginação e à criatividade (KISHIMOTO, 2012, p. 135).

Para a autora, brincar é, sem dúvida, a atividade mais essencial na vida de uma criança. Além de ser uma fonte inesgotável de diversão e alegria, o ato de brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, abrangendo áreas que vão desde o motor até o emocional e cognitivo. Assim como Friedmann (2016, p. 145), que define a brincadeira infantil como “atividade prazerosa, livre e espontânea, sem objetivo específico, mas muito útil para o desenvolvimento da criança”. Daí surge a necessidade e a importância de os professores incorporarem os jogos em suas aulas como elemento pedagógico essencial.

2.1. O jogo: uma estratégia que promove a aprendizagem na infância

Por outro lado, Friedmann (2016, p. 152) menciona que “o corpo é um elemento fundamental na hora de brincar”, pois através dele se desenvolvem as primeiras interações que ocorrem na fase inicial. Para Piaget (2003, p. 98), as brincadeiras que com os bebês “se desenvolvem primeiramente a partir das sensações e estímulos que se fazem com eles, isso permite que a criança reconheça sua corporeidade” e “passa essencialmente por pegar e colocar o corpo como objeto e motor da brincadeira”. (p. 99). Tudo isto implica o ponto de partida que permite à criança reconhecer-se no seu meio e realizar múltiplas atividades, incluindo brincar.

Como expõem Oliveira (2023, p. 39) “Não há como negar a contribuição de Piaget para a educação e outras ramificações atreladas ao contexto da aprendizagem”. Esse pesquisador foi um dos pioneiros a estruturar uma teoria voltada a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança, destacando a esquematização no processo de assimilação, acomodação e equilíbrio, como uma área que se destaca nas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo

Desta forma, segundo Santos e Andrade (2021), o professor proporciona a confiança necessária que a criança necessita para se adaptar ao ambiente em que se encontra e que lhe permite adquirir segurança e

confiança nesse contexto. Conforme expresso por Ricce (2021, p. 76), “O jogo é realmente uma ferramenta que não pode faltar na prática profissional do professor”, de qualquer série, podendo gerar, para os alunos, ambientes de aprendizagem agradáveis, motivadoras e lúdicas.

Agora, quando as crianças experimentam e descobrem as competências que possuem com o corpo, como mover-se, balançar, tocar, entre outras, segundo Huizinga (2018, p. 89) passam para uma fase em que utilizam “de forma mais ativa e independente, em saltos, deslizamentos, lançamentos, corridas, perseguições e ações mais estruturadas que compõem jogos e rodadas”. Isso significa que a criança utiliza o próprio corpo para se movimentar e explorar o mundo do qual faz parte e, ao mesmo tempo, aprender novos conceitos que podem ser relevantes para a sua vida, incluindo a socialização com seus pares e adultos significativos.

Da mesma maneira, Oliveira e Rocque (2021, p. 81) afirmam que “chamamos de jogo a atitude com que se faz algo: liberdade, espontaneidade, cumplicidade, gratuidade, busca de prazer”. Sem prazer e satisfação em alcançar o que o próprio jogador propôs, não há jogo. Nesta ordem de ideias Santos (2007, p. 148) aponta que “o jogo é uma experiência sempre criativa, e é uma experiência no continuum espaço-tempo. Um modo de vida básico”. Ou seja, brincar é uma atividade criativa e recreativa na qual as crianças descobrem, imaginam e desenvolvem habilidades corporais e as particularidades do seu ambiente e dos objetos nos quais interferem ao brincar.

Andrade e Santos (2020, p. 60) afirmam que “o brincar é uma linguagem natural porque é precisamente nesses momentos lúdicos em que a menina e o menino sentem maior necessidade de expressar ao outro as suas intenções” assim como os seus desejos, as suas emoções e os seus sentimentos”. Portanto, é necessário que em todas as áreas em que a criança se desenvolve existam múltiplos espaços para brincar. Rodrigues (2021), expressam que:

[...] ao longo das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o brincar aparece como um instrumento natural de amadurecimento em todas as dimensões da pessoa; Ou seja, meninos e meninas aprendem brincando, mesmo que não brinquem com a intenção de aprender (RODRIGUES, 2021, p. 54).

Nesse entendimento, o autor ressalta-se que a brincadeira produz diferentes emoções e sentimentos na vida das crianças, pois traz diversão e prazer; Além disso, permite internalizar não só a aprendizagem teórica, mas também relacional. A este respeito, Santos e Andrade (2021) expressam que é essencial que todos os profissionais da educação conheçam em profundidade a importância do jogo, as suas características e as possibilidades psicopedagógicas do modelo lúdico. Através da brincadeira, diferentes experiências ou conhecimentos podem ser potencializados nas crianças, tendo em conta que desde tenra idade gostam genuinamente.

2.2. O jogo e sua relação com a matemática

O jogo matemático incentiva os alunos a buscar soluções de maneira criativa e, por vezes, surpreendente. Santos e Andrade (2021, p. 53) afirmam que “a relação entre brincar e aprender é natural; consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, avançar e melhorar”. Portanto, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo possui como ferramenta que proporciona a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

Como descreve Rodrigues (2021, p. 42), “É assim que o professor dinamiza a aprendizagem, através da brincadeira” é chamado a gerar interações texto-contexto-aluno”. Isso permitirá que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; Quando as crianças estão motivadas, elas estarão mais conectadas ao conteúdo e seu progresso acadêmico se refletirá em seu desempenho acadêmico. Assis (2021) afirma que:

[...] É então necessário um professor coerente no seu ser e nas suas ações, para promover uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças, a fim de gerar o desejo de conhecer, de explorar e de aprender (ASSIS, 2021, p. 68).

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos que permitam aos alunos alcançar a aprendizagem esperada. Segundo Lima (2020), essas metas deveriam ser estabelecidas da seguinte forma:

[...] Coloque um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certos graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplados no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma prazerosa e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde (LIMA, 2020, p .33).

Da mesma forma, é importante gerar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para o acionamento dos dispositivos básicos de aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para tanto, conforme Oliveira (2022) vale destacar que:

[...] O jogo é potenciado em função das condições contextuais, é orientado de acordo com a cultura e os costumes e é vivido de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo populacional, das raparigas, dos rapazes, dos professores e dos agentes educativos (OLIVEIRA, 2022, p. 21).

Nesse aspecto, o autor complementa que: “a melhor forma de despertar o interesse e a vontade de descobrir dos alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de mágica ou uma experiência” (OLIVEIRA, 2022, p. 28). O que foi dito acima destaca a importância de selecionar estratégias para o desenvolvimento do conteúdo que se espera que os alunos aprendam. Assim, o sucesso dependerá sempre da forma como é introduzido; É necessário vincular os discentes ao tema desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer o seu desenvolvimento.

Para Alves e Bianchin (2022, P. 48), “as crianças brincam com o que veem e "brincam com o que vivem, ressignificando”. Por isso, a brincadeira é considerada uma forma de elaboração do mundo e de formação cultural, pois as inicia na vida da sociedade em que estão inseridas. Como professor é necessário despertar no aluno o entusiasmo e o interesse pelo aprendizado de maneira que aumentará imediatamente a motivação e a vontade de aprender.

Através da prática docente, Lima (2020, p. 64), chama atenção para aqueles educadores que incorporam jogos em suas salas de aula apenas como estímulo. Ou seja, utilizam o jogo para condicionar determinados comportamentos como, por exemplo, dizer-lhes “se você permanecer sentado e sensato nesta atividade pode ir brincar”, “já que fez o dever de casa pode ir brincar” ou “já que você não fez sua lição de casa, você não pode brincar” (p. 64). Essas expressões denotam certo desconhecimento sobre os benefícios do brincar no cotidiano das crianças e da escola, o que comentam Rosada (2021, p. 79) que:

[...] os jogos são apenas mais um recurso didático e, como qualquer outro instrumento, devem ser incorporados à sala de aula de forma ponderada e planejada, com programação prévia que leve em consideração todos os fatores do processo de ensino-aprendizagem (ROSADA, 2004, p. 51).

Ora, o ensino da matemática no Ensino Fundamental é enquadrado por uma série de mitos que têm sido transmitidos de geração em geração. Tal como afirmam Alves e Bianchin (2022), as pesquisas sobre as crenças dos estudantes mostram que a visão da matemática que predomina é a de uma ciência rígida, enfadonha, mecânica, difícil, um tormento para alguns, que pouco ou nada tem a ver com isso ou fazer com criatividade, beleza ou brincadeira.

É importante destacar segundo Araújo (2020) que a matemática não se limita apenas às operações, estas são apenas uma das muitas estratégias que existem para potencializar o desenvolvimento de noções lógico-matemáticas. A partir de algumas análises juntos aos professores, pode-se apontar que estes se referem como as únicas atividades importantes no ensino da matemática, deixando de lado os diversos jogos que auxiliam as crianças no desenvolvimento da aprendizagem nesta área.

É assim que o jogo permite às crianças uma maior abordagem de conceitos mais complexos que irão enfrentar na sua vida escolar. Sobreira e Viveiro (2018, p. 37) estabelecem que “o jogo é uma linguagem primitiva e profunda, é a história de meninos e meninas que, imersos no mundo dos adultos, escapam numa espécie de catarse libertadora e mágica”. Dele

destaca-se a importância de atraí-los para essas noções de uma forma agradável que possam compreender aos poucos, à medida que vão adquirindo maturidade cognitiva de acordo com seus interesses.

Nessas circunstâncias, é importante que o professor proporcione aos alunos experiências que lhes permitam alcançar uma aprendizagem significativa da matemática a partir de experiências cotidianas. Nesse sentido, Rodrigues (2021) reforça essa afirmação da seguinte forma:

[...] Torna-se importante considerar a potência das estratégias de ensino que o professor propõe, que envolvem as atividades cognitivo-procedimentais que o menino/menina realiza nos primeiros anos de sua etapa escolar, e que visam desenvolver o pensamento em geral. e o lógico-matemático em particular. Referimo-nos aqui às experiências que procuram desenvolver a capacidade de organização no espaço promovendo relações de características lógico-matemáticas, que o menino/menina estabelece com o seu meio através das experiências que vive diariamente (RODRIGUES, 2021, p. 63).

Assim, Rodrigues (2021) destaca que o ensino da lógica matemática deve ser baseado no que os alunos conhecem e têm ao seu redor no dia a dia. Dessa forma, deve ser feito um ensino contextualizado, que permite ao aluno reter facilmente o que deseja ensinar. Da mesma forma, os discentes nesta fase escolar realizam muita atividade física e por isso estão em constante interação com o ambiente que as rodeia. É assim que o educando constrói e desenvolve o pensamento; e é responsabilidade do professor aproveitar e investigar atividades que permitam tal abordagem que contribua para a aprendizagem de conceitos simples e matemáticos, posteriormente torná-los mais complexos à medida que a criança adquire maturidade cognitiva.

2.3. Jogos que promovem a aprendizagem

À medida que os alunos desenvolvem, elas mudam a forma de brincar de acordo com os estágios de desenvolvimento em que se encontram (PIAGET, 2003). Por exemplo, para Piaget (2003), à medida que as crianças superam cada fase ou períodos, avançam no seu desenvolvimento para o

nível seguinte. Os períodos propostos por Piaget (2003) são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada etapa constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, simbólico e jogo de regras.

Nas brincadeiras funcionais ou de exercício predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; a brincadeira simbólica busca estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações que vivenciam no seu dia a dia. Por fim, o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que o discente se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo.

No que diz respeito às quatro operações matemáticas segundo Rosada (2021), os jogos se mostram instrumentos valiosos para a prática e a consolidação dessas habilidades. Os alunos podem praticar as operações de maneira divertida e envolvente, o que contribui para um entendimento mais profundo e duradouro dos conceitos.

Ao enfrentarem desafios lúdicos e problemas dentro do contexto do jogo, Huizinga (2018) discorre que os estudantes são motivados a explorar diferentes abordagens, a testar hipóteses e a experimentar estratégias variadas. Isso estimula a criatividade, pois não há uma única maneira "certa" de resolver um problema no jogo, o que permite que os alunos pensem fora da caixa.

Agora, é preciso abordar a questão do domínio das quatro operações, como apontam Andrade e Santos (2020) e para isso, é preciso lembrar que a matemática não só é evidente e aprendida nas salas de aula, mas também está imersa no cotidiano:

[...] As relações que as crianças têm com o conhecimento são inicialmente sensório-motoras, depois intuitivas e finalmente lógicas, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e serão expressas através da ação, da linguagem oral e finalmente da linguagem matemática (ANDRADE E SANTOS, 2020, p. 35).

Desde o nascimento, as crianças passam por diferentes fases de desenvolvimento, que vão do micro ao macro, facilitando o seu amadurecimento intelectual. Como expressa Assis (2021), deve-se levar em conta que:

[...] a iniciação matemática deve ser uma construção mental vivida e experimentada. Deve ser motivada através de materiais manipuláveis, deve conseguir uma assunção progressiva de conceitos matemáticos, para que o domínio dos mesmos seja alcançado nas atividades diárias” (ASSIS, 2021, p. 46).

É por isso que é possível motivar os educandos a aprender brincando e a desenvolver diferentes pensamentos matemáticos nas atividades cotidianas, como manipular, observar, executar e experimentar tudo em seu ambiente. para Oliveira (2023, p. 22) “Os jogos, quando bem planejados, se tornam ferramentas pedagógicas importantes na construção do conhecimento matemático.”

Portanto, quando se trata das operações matemáticas, os jogos são ferramentas valiosas para a prática e a consolidação das habilidades necessárias. Em vez de simplesmente memorizar fórmulas e procedimentos, os alunos podem aplicar essas operações de forma prática e contextualizada durante as atividades de jogo. Isso os ajuda a desenvolver um entendimento mais profundo e duradouro dos conceitos subjacentes, já que estão aplicando ativamente o que aprenderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos e na metodologia adotada neste estudo, é possível chegar a algumas conclusões importantes: Os resultados deste estudo destacam a relevância dos jogos matemáticos como uma estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem da matemática, particularmente no contexto das quatro operações matemáticas.

Diante dos autores desta pesquisa, foi observado que os jogos matemáticos são particularmente benéficos para alunos que enfrentam

dificuldades na disciplina. A abordagem lúdica dos jogos torna a matemática mais acessível, reduzindo o estigma associados a ela. A utilização de jogos matemáticos cria um ambiente de aprendizado menos competitivo. Isso permite que os alunos se sintam mais confortáveis para explorar conceitos matemáticos, experimentar estratégias diferentes e aprender com os erros, sem o medo de julgamento.

Outra conclusão importante, que um dos principais desafios abordados nesta pesquisa era como motivar os alunos a se interessarem pela matemática diante das quatro operações. Os resultados indicam que os jogos matemáticos têm o potencial de motivar os alunos, tornando a matemática mais atraente e envolvente. Pois, os jogos matemáticos foram reconhecidos como valiosos instrumentos para a prática e consolidação das habilidades relacionadas às quatro operações matemáticas.

Conclui-se, que este estudo fornece evidências substanciais que apoiam a eficácia dos jogos matemáticos como uma estratégia que pode melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem da matemática, envolvendo as quatro operações matemáticas. Essa abordagem não apenas torna a matemática mais acessível e atraente, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e motivador, especialmente para aqueles alunos que podem enfrentar desafios nessa disciplina. Além disso, enfatiza a importância da abordagem qualitativa e hermenêutica na pesquisa educacional, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Rev. psicopedagogia., São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2022. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 ago. 2023.

ANDRADE, C. S.; SANTOS, R. A. B. **Da sala de aula para a internet: ferramentas para mediar a aprendizagem no ambiente online**, Lidemberg Rocha de (Orgs.). *As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. v.1, p. 65-72.

ANDRADE, K. L. A. B. **Jogos no ensino de Matemática: uma análise na perspectiva da mediação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ARAUJO LC de. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras**. Educ rev [Internet]. 2020; 36:e220532. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220532>

ASSIS, J. M. **Os jogos como ferramenta de auxílio no ensino da Matemática**. 2021. 40f. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2021.

CASTRO Elena and RICO, Luis. **Knowledge of preservice elementary teachers on fractions**. *Uniciencia* [online]. 2021, vol.35, n.2, pp.144-160. ISSN 2215-3470. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.10>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, . 128 p. 2016.

HUIZINGA, J. **O conceito de lúdico: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática**. *Educación* [online]. 2018, vol.27, n.52, pp.140-159. ISSN 1019-9403. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.008>.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, . 128 p., 2012.

LIMA, S. M. **O discurso pedagógico dos professores que lecionam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Práticas pedagógicas de professores no ensino de matemática nos anos iniciais do

ensino fundamental e a resolução de problemas [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 277-322. ISBN: 978-65-5954-011-2. Available from: <https://books.scielo.org/id/f79xx>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-011-2>.

OLIVEIRA, Ana Teresa de; ROCQUE PALIS, Gilda de la. **O potencial das atividades centradas em produções de alunos na formação de professores de matemática**. Relime, Ciudad de México, v. 14, n. 3, p. 335-359, nov. 2021. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362011000300004&lng=es&nrm=iso>. acessado em 11 agosto 2023.

OLIVEIRA, Aurijane Costa de. **Explorando as quatro operações por meio dos jogos matemáticos para amenizar as dificuldades de cálculos simples no 6º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho Localizada no Município de Codajás- AM/Brasil, no período de 2022/2023**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2023.

PASSOS, É. O., & TAKAHASHI, E. K. **Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores**. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 99(251), 172-188, 2018. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3095>

PIAGET. Jean; INHELDER, Barbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 259 p. 2003.

RICCE S., Cruz M. **Jogos didáticos na aprendizagem da matemática**. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Ed.*, La Paz, v. 5, não. 18, pág. 391-404, jun. 2021. Disponível em <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642021000200391&lng=es&nrm=iso>. acessado em 10 de agosto de 2023. Epub 30 de junho de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.182> .

RODRIGUES C. A. **A utilização de jogos matemáticos no ensino de conteúdos abstratos**. 2011. 51f. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2021.

ROSADA, Adriane Michele Costa. **A Importância dos Jogos na Educação Matemática no Ensino Fundamental**. 2021. número de folhas:45. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20718/2/MD_EDUMTE_2014_2_1.pdf

SANTOS, Renan André Barbosa dos; ANDRADE, **A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática.** *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2008.

SOBREIRA, Elaine; VIVEIRO, Alessandra. **Aprendizagem criativa na construção de jogos digitais:** uma proposta educativa no ensino de ciências para crianças. *Rev. Fac. Cienc. Technol.* [online]. 2018, n.44, pp.71-88. ISSN 0121-3814.

ALFABETIZAÇÃO: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Fabiana Dias Ferreira²
Raquel de Brito Fontenele³
Luciana Maria Rinaldi⁴

RESUMO

A pandemia de COVID-19 suscita um acontecimento que mudou drasticamente as formas de ensinar e aprender, acelerando e aprofundando a relação do processo educativo com as Tecnologias da informação e comunicação (TICs). Este estudo centra-se nas defasagens produzidas nos processos de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia de COVID-19. O estudo traz por objetivo: determinar os fatores que influenciam a aprendizagem da alfabetização em tempos de pandemia. Neste contexto, reflete sobre o percurso percorrido na transição da educação presencial para o ensino remoto e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Foi realizado um estudo qualitativo, descritivo, com estudos bibliográficos. A pesquisa buscou entender as particularidades enfrentadas por alunos e professores durante a pandemia, com foco na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Considera que, a leitura e a escrita para o processo de alfabetização devem ser reconhecidas como uma ferramenta fundamental e que as práticas pedagógicas colocadas dos professores devem ir de encontro com o processo de aprendizagem. Dessa forma, esta investigação está centrada na perspectiva dos professores e suas práticas docentes que foram objeto de reflexão. O resultado do estudo apontou que os problemas relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita tornaram-se mais agudos devido à migração para o modelo virtual. Compreendeu-se que a leitura e escrita é o estágio precursor onde se espera que as crianças adquiram competências e habilidades, por isso foi necessário estar atento a este problema e conhecer as causas que intervêm no processo de leitura e escrita e as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores para erradicá-los.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas Pedagógicas. TIC. Leitura. Escrita.

² **Graduação:** Letras - Licenciatura Plena, Habilitação em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. **Pós-Graduação:** Lato Sensu em Psicopedagogia. **Mestranda** em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – Unades – Paraguay. fabianadias1978@bol.com.br

³ **Graduação** Pedagogia-Fesurv Universidade de Rio Verde - **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior- Universidade Cândido Mendes e Educação Inclusiva e Especial e Políticas de Inclusão-Faculdade Batista de Minas Gerais (FBMG); **Mestrado:** Ciências da Educação-Faculdade Interamericana de Ciências Sociais-Assunção. raquelbfonty11@gmail.com

⁴ **Graduação:** Pedagogia- Licenciatura Plena - UNIRV; **Pós-graduação:** em Práticas Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Faculdade Almeida Rodrigues. **Mestranda** em Ciências da Educação- Universidade Del Sol - UNADES- PY. rinaldiluciana@hotmail.com

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic gives rise to an event that drastically changed the ways of teaching and learning, accelerating and deepening the relationship between the educational process and Information and Communication Technologies (ICTs). This study focuses on the lags produced in the reading and writing processes in the initial grades of Elementary School during the COVID-19 pandemic. The objective of the study is to determine the factors that influence literacy learning in times of pandemic. In this context, it reflects on the path taken in the transition from face-to-face education to remote education and the pedagogical practice of literacy teachers. A qualitative, descriptive study was carried out, with bibliographic studies. The research sought to understand the particularities faced by students and teachers during the pandemic, focusing on the pedagogical practice of literacy teachers. It considers that reading and writing for the literacy process must be recognized as a fundamental tool and that the pedagogical practices adopted by teachers must meet the learning process. Therefore, this investigation is centered on the perspective of teachers and their teaching practices that were the subject of reflection. The result of the study showed that problems related to learning to read and write have become more acute due to the migration to the virtual model. It was understood that reading and writing is the precursor stage where children are expected to acquire skills and abilities, so it was necessary to be aware of this problem and know the causes that intervene in the reading and writing process and the pedagogical practices used by educators to eradicate them.

Keywords: Literacy. Pedagogical practices. ICT. Reading. Writing.

1. INTRODUÇÃO

Em 2020, com o advento da pandemia todas as áreas da vida social foram afetadas pelos efeitos da emergência sanitária declarada face à COVID-19, alterando a sua dinâmica. No campo educacional em particular, a suspensão abrupta das aulas presenciais interferiu nas coordenadas das práticas escolares. Assim, nos diferentes níveis de ensino, a necessidade de trabalhar a partir de casa traduziu-se numa primeira fase numa transição forçada do ensino presencial para o ensino à distância e depois para modalidades mistas ou bimodais. Surgiram então, a crescente preocupação dos professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental referente a maneira empregada para alfabetizar os alunos de maneira remota, as preocupações manifestadas pelos docentes em relação ao ensino da leitura e da escrita neste período (SOUZA, 2021).

O conceito de ensino remoto definido por Anjos e Francisco (2021, p. 9) como “a adaptação forçada de programas educacionais presenciais e sua transferência improvisada para plataformas tecnológicas”. Essa transição da modalidade presencial para a modalidade remota em todos os níveis de ensino foi difícil, porém, foi mais difícil na alfabetização porque os professores, para trabalharem as estratégias de ensino, precisavam contar com as mães e os pais ou com um adulto intermediário para que as crianças se adaptem a esse processo educativo.

Aa tensão provocada nas práticas escolares pelo ensino remoto como aclara Santos e Lacerda Junior (2022), potenciou a mudança de paradigma cultural impulsionada pela cultura digital que está em vigor já alguns anos, pois há algumas décadas, ela vem operando em suas vidas diárias. Porém, surgiram vários questionamento: Quão preparados estavam os professores, para mergulhar na educação a distância? O que aprenderam depois dessa primeira experiência de ministrar aulas 100% virtuais? Quanto restará das estratégias utilizadas para dar continuidade? O propósito do estudo baseia-se na análise das respostas a essas questões. Assim, neste contexto, procura descrever o papel docente em tempos de pandemia, relatar como foi essa descoberta de estratégias em tempos de ensino não presencial, bem como a busca por novas experiências para as práticas pedagógicas, e destacar a importância de como foi transformado em uma oportunidade para melhorar o trabalho.

Moreira Martins (2022) consideram que, embora a leitura seja reconhecida como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, a escola deve adquirir constantemente capacidade para desenvolver e melhorar a competência adequada. Para o autor, isso ocorre porque a formação teórica dos professores, as metodologias, os esquemas de interação professor-aluno, os livros e demais materiais impressos e, em geral, toda a proposta didática, são pensados para o desenvolvimento da leitura. As particularidades dos contextos escolares públicos e privados, delineadas anteriormente, permitem assumir que tanto os alunos como os professores enfrentaram desafios diferentes durante a educação na pandemia. Este estudo

centra-se num destes contextos: em rever a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Para Souza e Reali (2022) existem diversas práticas pedagógicas que os educadores devem buscar para fortalecer a alfabetização, que permite que a criança interaja fornecendo seu próprio ponto de vista.

Dessa forma, esta investigação centrada na perspectiva dos professores e suas práticas docentes e que foram objeto de reflexão. Na realidade, os problemas relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita tornaram-se mais agudos devido à migração para o modelo virtual, por isso foi necessário estar atento a este problema e conhecer as causas que intervêm no processo de leitura e escrita e, por sua vez, descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores para erradicá-los.

O estudo justifica-se em função das dificuldades apresentadas na alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental trazida pela pandemia de Covid-19, que colocou em evidência as grandes desigualdades nos sistemas educativos e nas experiências escolares. Por um lado, expôs as diferenças materiais de equipamentos, condições de estudo, conectividade e possibilidades de participação e, por outro, a pobreza no uso das tecnologias como recurso pedagógico e mediador do ensino.

Esta pesquisa se concentra na perspectiva dos professores e em suas práticas pedagógicas, que foram profundamente impactadas pela migração para o ensino virtual. O problema da aprendizagem da leitura e da escrita se tornou ainda mais relevante, e é fundamental compreender as causas subjacentes a essas dificuldades, bem como as estratégias adotadas pelos educadores para superá-las. O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas que influenciam a aprendizagem da alfabetização em tempos de pandemia.

2. O OLHAR DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Muito antes da pandemia, pesquisadores educacionais como Lemos e Lévy (2017), Brito (2020), Assis (2021) mostraram diversos dados que, por um lado, registravam a presença de diversos dispositivos e conectividade nas escolas, mas, por outro, o quão pouco os professores os utilizavam. Algumas explicações comuns para esta situação conforme mencionam Brito (2020), são que os professores não utilizam a tecnologia no seu trabalho docente porque não receberam formação para o fazer, que as suas escolas não fornecem o software especializado necessário para as suas disciplinas acadêmicas, ou porque sentem que não estão suficientemente familiarizados com a tecnologia digital para ensinar aos jovens como utilizá-la, quando os seus alunos provavelmente já sabem.

A chegada de computadores (laptops e desktops), conexões de internet, projetores e dispositivos móveis nas salas de aula apontado por Assis (2021), tem uma história particular que ajuda a entender como e por que os professores usam essas tecnologias de determinadas maneiras, ou seja, por que eles fazem o deixam de fazer. Agora, durante os períodos de confinamento forçados pela pandemia, o uso das tecnologias tornou-se sinônimo da possibilidade de continuar, mesmo remotamente, com aulas em programas de educação formal.

No entanto, Phillipps *et al.* (2022) chama atenção, que apesar dos investimentos em equipamentos e dispositivos digitais antes da crise sanitária de 2020, pouca reflexão foi dada ao que fazer com eles quando estiverem presentes. Parece que as autoridades não entendiam o que era digital e poucos recursos foram investidos na formação de professores. A premissa parece ser que os professores fariam uma transição natural para o uso desses artefatos. O que foi visto segundo Moreira Martins (2022), é que um número significativo de professores, durante a pandemia e muito antes, apresentaram dificuldades com suas práticas pedagógicas em relação as TICs.

Para Almeida (2021), as práticas pedagógicas transformadoras baseiam-se em noções dinâmicas dos conceitos de aprendizagem, conhecimento, vida social e relações entre os participantes. A noção subjacente de aprendizagem segundo Santos e Lacerda Junior (2022) deve acontecer através de práticas pedagógicas inovadoras, de modo que o aluno é um participante líder no desenvolvimento, apropriação e estruturação do conhecimento, e enfatiza a importância da interação com os outros, da mediação por meio das TIC, dos artefatos culturais, da contextualização, da historicidade e das relações sociais como parte de aprendizagem.

Por outro lado, Arruda e Nascimento (2021) explicam que o professor tem um papel importante, pois no processo de alfabetização durante a pandemia foi possível definir que cada vez as crianças não focam o seu interesse na leitura e escrita, uma vez que não têm o suporte pedagógico para o desenvolvimento desse processo e, portanto, apresentam menor capacidade de concentração e compreensão dos textos que devem ser desenvolvidos em casa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, o que está relacionado à ausência do professor.

Heredia *et al.* (2022) sugerem que a alfabetização constitui processos que precisam ser praticados de forma sistemática para se obter a assimilação dos conteúdos e temas. Para definir o prazer da leitura, este é feito de forma autônoma, de forma que a aprendizagem não seja uma obrigação, mas sim um hábito adquirido.

Souza e Reali (2022) menciona dois cenários que facilitam o desenvolvimento da alfabetização das crianças:

[...] a) O ambiente que envolve a criança ajuda a desenvolver a aprendizagem enquanto brinca ou interage com ela, criando interesse e ao mesmo tempo observando semelhanças e diferenças e b) O relevância que se gera a partir do que é vivido como experiência até que cada criança consiga estabelecer um processo sistematizado de assimilação da leitura e da escrita (SOUZA e REALI, 2022, p. 21).

Outro ponto de interesse que Souza e Reali (2022) destacam, é que existe um conjunto de condições que preparam o aluno para a aprendizagem

da alfabetização, entre elas: ter linguagem correta, ter boa visão, discriminação de sons, percepção, coordenação e capacidade emocional adequada. estabilidade, todos os pontos mencionados são importantes para alcançar um processo de alfabetização eficaz.

Estas são reconhecidas como características expressas de um verdadeiro processo de alfabetização, no qual as crianças em plena fase de aprendizagem conseguem desenvolver mais ou menos atenção nesses processos de aprendizagem. Brito (2020) alude sobre as práticas pedagógicas a serem cumpridas pelo professor, as mesmas que contribuem para o sucesso do desenvolvimento da leitura e da escrita, são elas:

[...] Promover de todas as formas possíveis que os alunos alcancem o desenvolvimento completo, promover que a aprendizagem ações e a interação dos referidos alunos em torno da comunicação, levando em consideração o ritmo de evolução de cada um, gerenciando a motivação criando ambientes lúdicos, promovendo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (BRITO, 2020, p. 65).

Dentre as práticas pedagógicas para reforçar o processo de alfabetização os professores procuram implementar os recursos digitais, visando estimular a parte cognitiva, relacionado à decodificação da leitura, em que o progresso é apresentado o referido desenvolvimento da leitura-escrita em níveis diferentes que se estabelecem na dificuldade do processo e que são aqueles que dão origem ao trabalho em equipe ou individual, e à implementação de novas ferramentas.

Assim como determinados professores passaram a utilizar ferramenta digitais que permitiram diferenciar letras e associar palavras de forma lúdica e criativa. Outros como apontam Heredia *et al.* (2022), utilizaram aplicativo que permitiu uma abordagem real da leitura, composto por imagens que criaram um diálogo entre o texto e a imagem. Os referidos aplicativos permitiram desenvolver pontos fundamentais como, por exemplo: percepção visual e auditiva, associação de palavras, vocabulário e atenção. Assim como estabeleceram nestas aplicações as opções proposital de leitura e escrita que induziram o interesse dos alunos, como temos como exemplo, a leitura média, uma ferramenta de leitura em que o adulto tem um papel importante porque

se cria um vínculo onde as emoções atuam e por sua vez lhes permite ser mais empáticos e inclusivos.

Com base em Souza e Reali (2022) , percebem-se certos elementos de valor no que diz respeito à aprendizagem da alfabetização em tempos de pandemia, como o trabalho conjunto entre professores, pais e alunos, o funcionamento coordenado desta tríade garantiram resultados eficientes em um processo que por natureza requer acompanhamento.

Durante a emergência sanitária, Moreira Martins (2022) descrevem que vários recursos foram implementados, incluindo o as competências e estratégias essenciais, porque embora seja verdade, a aprendizagem tornou-se um desafio não só para os pais, mas também para instituições e alunos para quem foram afetados tanto econômica quanto emocionalmente e por isso a educação necessita de solidariedade e empatia por parte de todos para alcançar o sucesso durante esta mudança radical que desorientou a todos exigindo adaptabilidade a esta nova modalidade de estudos.

As escolas, por meio dos educadores, segundo Santos (2021) procuraram desenvolver práticas para melhorar a alfabetização utilizando recursos digitais que integrassem pais, professores e crianças. A casa passou a ser considerada a nova escola e através da tecnologia tornou-se um local adequado para desenvolver a nova educação digital que ajudou nas atividades de leitura e escrita.

A flexibilidade de ensino como salienta Phillipps *et al* (2022) foi necessária porque houve uma mudança de modalidade em direção à virtualidade, tendo uma transformação em ritmo acelerado e sem tempo de assimilação, por isso os processos de reajuste e readaptação andam de mãos dadas com a assimilação, e por outro lado, nem todos tiveram acesso à tecnologia, houve muitas desigualdades entre os alunos e isso constitui uma realidade que teve impactos nos ritmos e no nível de aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, Silva *et al.* (2023) explicam que houve várias iniciativas para a relação entre professores e alunos, que lhes permitiram ter melhores competências na hora de se reencontrarem através deste meio, no qual lhes permitiu ter empatia, colaboração, respeito e entre outros valores, e mais ainda para se adaptarem às novas mudanças em educação, sem perder o essencial. Para os autores, esta pandemia trouxe grandes mudanças no campo da alfabetização e principalmente para a formação dos professores porque passaram a incluir as TICs em suas práticas pedagógicas.

Para Bayer e Kuhn (2020, p. 56) “É por isso importante utilizar estratégias e métodos através da capacitação que despertem a motivação intrínseca nos alunos”, que por sua vez implicam uma dinâmica interativa e participativa, onde o aluno seja ativo na construção da aprendizagem e que reflita proximidade apesar do distanciamento físico imposto pela pandemia. Nesse sentido, Souza (2021) expõem que:

[...] No estudo da alfabetização em tempos de pandemia, têm sido aplicadas estratégias em que o professor, auxiliado pelos pais, trabalhou em conjunto na gestão de Apps e livros, jogos mais amigáveis para a criança na preparação para a alfabetização (SOUZA, 2021, p. 41).

Os componentes que afetaram a alfabetização em tempos de pandemia foram determinados de acordo com a revisão de numerosos estudos, que coincidem em apontar como eixos centrais a importância do professor neste processo, bem como dos pais e da coordenação de ambos os atores para o sucesso na aprendizagem da alfabetização dos alunos. Para Brito (2020), outro aspecto fundamental é a necessidade de que sejam estabelecidas práticas inovadoras, que garantam a aquisição da alfabetização, e que os métodos, estratégias utilizadas durante a aprendizagem da alfabetização sejam interativas, motivadores e que proporcionem uma aproximação com a realidade.

Para Heredia *et al.* (2022) os professores ao depararem com a recorrentemente identificação de mudanças nas cenas de ensino da leitura e da escrita, ancorada em duas dimensões estruturais da vida escolar: uma, as

coordenadas temporais e espaciais das práticas educativas, e a outra, a materialidade e disposição dos corpos.

[...] Acho que a pandemia e o confinamento, bem como as aulas virtuais e presenciais no novo normal, impactaram diretamente a leitura e a escrita coletivamente (ou com outras pessoas). O espaço que permite à escola pensar, ler e escrever colaborativamente não pode ser especificado. Nesse sentido, considero que, juntamente com a socialização e o encontro, essas práticas devem ser desenvolvidas com o professor, ou com os pares, o que é uma das maiores forças da educação convencional [...]. (HEREDIA *et al.*, 2022, p. 37)

Essas mudanças descritas pela autora citada acima, as mudanças nas coordenadas do espaço e do tempo, do ambiente educativo, seus limites e fronteiras (salas de aula, pátios, corredores, janelas) ao ambiente doméstico trouxeram impactos significativos em relação ao tempo educativo, consecutivo e linear, ao tempo fragmentado e condicionado pela materialidade digital, assim como em relação às práticas desenvolvidas pelos professores.

Sobre essa questão que envolve a virtualidade, principalmente para ensinar a ler e escrever, Santos e Lacerda Junior (2022) complementam discorrendo que, “Não creio que não fosse antes, mas penso que a virtualidade e a distância aumentaram paradoxalmente a dimensão social da leitura e da escrita”.

Diante dessas observações, sobre a mutação temporal-espacial das coordenadas escolares, como afirma Souza e Reali (2022), parece ter forte impacto na socialização como aspecto fundamental das práticas de leitura e escrita. A distância aparece como um obstáculo intransponível. Por outro lado, as coordenadas da materialidade digital parecem oferecer uma oportunidade: aí a leitura e a escrita ganham sentido próprio na distância física obrigatória. No mesmo sentido, o que é percebido como ruptura e perda, no outro é percebido como transformação, enfatizando a valorização das possibilidades de escrita junto com outros e outros.

De acordo com Moreira Martins (2022), o trabalho docente sofreu profundas transformações,

[...] dentro do qual o acontecimento da pandemia foi um acelerador de determinados processos que começaram a se concretizar em etapas anteriores. Porém, os movimentos de mudança são percebidos como abruptas e novas práticas educativas. Da mesma forma, a reação a esta disrupção apresenta visões variadas: em muitos casos mostram uma resistência aberta à entrada da cultura digital na sala de aula, refletido em expressões de saudade do passado pré-pandemia, bem como esperanças na recuperação de modalidades e dinâmicas escolares conhecidas (MOREIRA MARTINS, 2022, p. 35).

Embora também, em outros, seja possível identificar leituras que encontram nesta desestabilização uma oportunidade para dar origem a transformações inesperadas e interessantes. De modo geral, Santos (2021) coloca que o trabalho híbrido e situado nas práticas pedagógicas de leitura e escrita e, tem o papel central da sua materialidade e da ação dos sujeitos no seu uso e apropriação imposta pelas novas combinações entre dispositivos, suportes e linguagens, a mudança nas práticas docentes. Como aponta Bayer e Kuhn (2020):

[...] a pandemia nos confrontou com o desafio de que a escrita substitui os gestos, os silêncios, os sons e a disposição dos corpos nas aulas. [...] Algo se perde –já que a escrita não pode substituir tudo, mas algo também se ganha: as aulas escritas implicam uma forma de construção muito diferente das aulas de antes [...] (BAYER E KUHN, 2020, p. 41)

As colocações dos autores abrem interessantes pontos de reflexão ao condensar as relações entre as modalidades de aula e suas formas de planejamento trabalhadas durante a pandemia, entendidas como a antecipação de uma tarefa que põe em movimento o conhecimento em relação a finalidades, conteúdos e materialidades. Até porque, segundo Almeida (2021) a escrita é uma prática ressignificada na atividade docente – neste caso também pensada no ensino da leitura e da escrita – que ressignifica os modos de produção do conhecimento pedagógico sobre a docência.

Mas junto com isso, foi possível destacar que a experiência profissional dos professores, que entraram na arena da urgência para sustentar a continuidade pedagógica para a alfabetização. Conforme Assis (2021), as preocupações com a situação dos alunos e das suas famílias, a

necessidade do seu acompanhamento e contacto frequente, a preocupação com os efeitos da desigualdade na possibilidade de acesso foram, entre outras, questões que centraram a preocupação e mobilizaram o intercâmbio entre pares para o fim de encontrar alternativas que permitam superar as dificuldades colocadas pela situação.

Portanto, ao analisar as práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores, em relação à leitura e à escrita, evidenciou uma comunidade educativa desafiada a objetivar e olhar para as suas representações em torno destas práticas, nestes novos cenários em que a tecnologia digital reconfigurou as condições comunicativas. Esta é uma oportunidade que merece ser aproveitada para a reflexão e olhar as cenas de ensino da leitura e da escrita em seus contextos e a partir daí, escrever e analisar o conhecimento sobre a prática.

2.1. Práticas pedagógicas para trabalharem com a escrita e a leitura

O processo de ensino e aprendizagem da escrita, constitui um elemento importante na aquisição de habilidades cognitivas e motoras. Nesse sentido, Phillipps *et al* (2022) destaca que a escola juntamente com os professores procurara promover uma série de metodologias de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Ficou evidente que os professores se viram na necessidade de aprender e adotar novas ferramentas tecnológicas, ou de aprofundar o conhecimento tecnológico que tinham para as suas práticas pedagógicas. Menos óbvio, é que a impossibilidade de continuar com as aulas habituais antes da pandemia e a vontade de reconvertê-las para acompanhar os alunos, levou alguns professores a vislumbrar questões pedagógicas relevantes, que antes talvez não tivessem sido colocadas com a mesma intensidade.

No contexto escolar, Silva *et al.* (2023) salientam que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentaram dificuldades na escrita e

leitura devido a diversos fatores, isso tornou-se visível a característica no desempenho dos professores para trabalharem com a escrita e a leitura durante a pandemia, até mesmo pelo acesso as TICs, pela falta de apropriação das habilidades linguísticas, já que, nesse processo, os alunos não se identificaram com clareza, conseqüentemente os resultados não são demonstrados na expressão fonética e na construção da escrita, embora o problema de aprendizagem esteve dependente de diversas dificuldades, lacunas e problemas, dependência da motivação e da falta de estratégias nas práticas pedagógicas.

No contexto de uma pandemia, Santos (2021) discorre que uma formação continuada situada no cerne da questão, teria ajudado a problematizar algumas práticas pedagógicas e pressupostos generalizados, considerado imóvel. O que parecia imutável, até mesmo “necessário”, é questionado por alguns professores. As dúvidas se espalharam para outras questões relevantes: “Por que certos alunos não se conectam? O que está acontecendo para que eles não participem?” Em suma, a alteração da habitualidade tem formas diferenciadas de fazer as pessoas pensarem. Assim, surgem questões: o que faríamos? O que mudar nas práticas pedagógicas quando saímos da situação imposta pela pandemia?

Para Silva (2023, p. 29) “a aprendizagem tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem a partir das diversas interações”, portanto, a aprendizagem se desenvolve de forma sistemática e dinâmica, vinculada à realidade vivencial de cada contexto, a partir da realidade diversa do campo social, cultural, econômico, político e educacional. Dessa forma, a prática pedagógica docente, visibilizadas no contexto da modalidade remota emergencial buscava se adequar com as novas formas de agir; no decorrer deste processo, os professores renomearam a noção de inovação em relação à inclusão das TICs.

Para Moreira Martins (2022), a pandemia auxiliou os professores a ressignificarem as informações que lhe chegaram de acordo com os

esquemas conceituais já aprendidos, pois o ser humano não é uma tábula rasa:

[...] ele possui uma história de vida que lhe permite construir sentido para descobrir e interpretar o mundo ao seu redor. O sujeito, interessado em conhecer, transforma a informação que recebe, reorganiza-a de determinada forma e dá-lhe sentido de acordo com as condições sociais ou do ambiente (MOREIRA MARTINS, 2022, p. 45).

Nesse processo, o ensino tornou-se uma atividade vice-versa de aprendizagem. Nesta ordem de ideias, Heredia *et al.* (2022, p. 57) afirmam que “a essência da prática pedagógica implica ir além do papel do professor como transmissor de conhecimento, administrador de currículos ou simples ditador de aulas, de maior ou menor grau de complexidade”. As TICs exigem que o ensino seja dinâmico. É por isso que Souza e Reali (2022) colocam que o ensino e a aprendizagem se tornaram recíprocos, ocorrendo em todos os espaços necessários das relações familiares, comunitárias e escolares, vinculados a uma série de experiências nesse contexto pandêmico.

De acordo com Santos e Lacerda Junior (2022, p. 51) “as práticas pedagógicas estão impregnadas de uma pedagogia tradicional que tem as suas raízes históricas numa visão de aprendizagem centrada na acumulação de informação”. Nessa perspectiva, o ensino exige um controle rigoroso dos procedimentos, conteúdos e sequências derivados da fragmentação de conteúdos, da desintegração do conhecimento e da avaliação da aprendizagem.

A prática pedagógica, apoiada nas TICs, segundo Bayer e Kuhn (2020), ampliam a visão e a produção de significados culturais e sociais gerados nessa pandemia. Por um lado, a sua utilização pode potencialmente transformar as práticas comunicacionais quotidianas, uma vez que são ferramentas poderosas que integram múltiplos recursos para a expressão e representação de significados e conhecimentos; ofereceram conectividade e, com ela, comunicação instantânea; aumentaram o potencial de armazenamento de informações e dados; e ofereceram opções de entretenimento e experiências. Por outro lado, seu uso e disseminação

geraram novas práticas comunicativas de leitura e escrita e novas formas de conhecimento.

Para avançar na incorporação das tecnologias digitais na alfabetização, Anjos e Francisco (2021) comentam que o acesso às práticas que as envolvem depende da inclusão ou exclusão dessas novas formas de interagir, conhecer e comunicar. Os professores alfabetizadores, como expõem Brito (2020), não podem ignorar a disseminação social das TICs e o seu impacto na leitura e escrita. Para os professores, isto implica compreender e gerir as formas de representação cada vez mais significativas nos contextos comunicativos, a utilização de recursos gráficos e a sua relação com os textos escritos.

Uma das premissas da inserção da tecnologia para alfabetizar, segundo Lemos e Lévy (2017) no ambiente escolar é que ela melhora o aprendizado dos alunos:

[...] A principal tarefa [...] é garantir que os alunos melhorem a sua aprendizagem com o uso das tecnologias de informação. Mas, isso significa configurar um novo cenário nas relações entre professores, alunos e conteúdos de ensino, e também fazê-lo na avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem no momento da alfabetização (LEMOS e LÉVY, 2017, p. 48).

Dessa forma, o autor promove a ideia de que melhorar a aprendizagem requer também novas formas de ensino, bem como práticas pedagógicas distantes de ações que privilegiem a transmissão e repetição de conteúdos acadêmicos fragmentados, num contexto de relações hierárquicas controladas pelo professor. Deve propor que a formação de professores deve permitir “[...] incorporar as TIC naturalmente”, a mudança para pedagogias transformadoras. Na maioria dos casos, uma didática que promova a ideia de um aluno ativo no desenvolvimento, apropriação e organização do conhecimento requer uma profunda reconceitualização da aprendizagem, da tarefa docente e do significado da escola. A pandemia conforme Almeida (2021) auxiliou para ressignificar as práticas pedagógicas:

[...] Desta forma, as crianças aprendem também de acordo com as influências do contexto que as rodeia, através de diversas atividades de experimentação e aprendizagem de modelos que influenciam os processos cognitivos, o desenvolvimento motor, os valores e os princípios na expressão escrita do conhecimento, na expressão do potencial físico e psicológico da idade na preparação para a fase inicial dos processos de representação de mensagens em forma escrita (ALMEIDA, 2021, p. 58).

Isto significa que a pandemia reitera que a educação sofreu uma mudança no paradigma educacional, que deve se adaptar à tecnologia para realizar a aprendizagem, pois conforme aponta Arruda e Nascimento (2021), a escrita não se desenvolve num curto espaço de tempo, mas é importante promover uma etapa de preparação de acordo com os esquemas lógicos de desenvolvimento das competências linguísticas, fonéticas e motoras de meninos e meninas, que na pós pandemia deve dar continuidade, o processo educacional deve continuar focado na obtenção de resultados de aprendizagem, daí a importância do desenvolvimento de práticas educacionais que facilitem a interação, a comunicação, a harmonia e a aprendizagem.

Por outro lado, Souza (2021) aponta que se torna essencial o desenvolvimento de capacidades e competências para a escrita, com a necessária preparação no fortalecimento de práticas ligadas à análise concreta da realidade experiencial, social e conjuntural do contexto que foi vivenciado.

Nesse contexto, Phillipps *et al* (2022) argumenta que, para que os professores alfabetizadores consigam a transição das práticas de ensino convencionais para as práticas de ensino transformadoras, devem compreender as características e conceptualizações que sustentam as novas propostas pedagógicas e compreender o alcance dos potenciais usos da representação multimodal, da conectividade e dos ambientes digitais, com base na sua capacitação, embasadas em práticas pedagógicas tecnológicas atualizadas.

Feito o exposto, na pós pandemia, os professores precisam construir conhecimento sobre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e

pela conectividade como ambientes sociais e como poderosas ferramentas integradoras, para articulá-las com o conhecimento disciplinar de sua forma de ensinar. Esse processo pode provocar transformações no desenho das situações de aprendizagem, nas formas de interação em sala de aula e na avaliação dos alunos. É necessário construir uma transição de pedagogias “tradicionais” para “transformativas” para incorporar o uso das TIC na prática docente. A presença de outras pessoas e a colaboração são fundamentais para a construção destes conhecimentos e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 no campo educacional, esta pesquisa oferece algumas conclusões significativas. A suspensão das aulas presenciais e a transição forçada para o ensino à distância ou ensino remoto tiveram um impacto significativo nas práticas educacionais. Isso desencadeou preocupações e questionamentos profundos por parte dos professores, especialmente aqueles que trabalham com a alfabetização com alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados mostram as preocupações do professor ao ensinar leitura e escrita para crianças a partir da adoção de uma modalidade de ensino para a qual nenhum dos atores do processo educativo estava preparado. A pandemia acelerou uma mudança de paradigma cultural, impulsionando a crescente influência da cultura digital na educação. A necessidade de adaptação às ferramentas e métodos digitais se tornou evidente, levando a questionamentos sobre a prática pedagógica e a preparação dos professores para esse novo ambiente de ensino.

A pesquisa destacou a importância da alfabetização como uma habilidade fundamental para a aprendizagem. No entanto, identificou-se uma lacuna entre a teoria pedagógica tradicional e a competência de leitura adequada, sugerindo que as práticas pedagógicas podem não estar totalmente alinhadas com as necessidades reais dos alunos. As estratégias

convencionais de ensino de leitura e escrita tornaram-se uma ferramenta útil para o professor diante da incerteza do novo contexto de ensino.

Os professores procuraram ressignificar suas práticas pedagógicas recontextualizando estratégias convencionais de ensino de leitura e escrita, que estas não retomariam na modalidade presencial, mas que eram uma alternativa adequada ao novo contexto de ensino. As particularidades dos contextos escolares públicos e privados foram reconhecidas como fatores que influenciam os desafios enfrentados por alunos e professores durante a pandemia. Isso enfatiza a importância de abordagens flexíveis e adaptáveis à diversidade de ambientes educacionais.

A pesquisa ressaltou a necessidade de investir na formação de professores, especialmente no contexto do ensino virtual. Identificar estratégias eficazes para a alfabetização, como a leitura mediada, demonstrou ser fundamental para melhorar o ensino durante a pandemia. Apesar dos desafios, a pesquisa também destacou que a migração para o ensino virtual pode ser vista como uma oportunidade para repensar e melhorar as práticas pedagógicas. As estratégias adotadas durante a pandemia podem ser incorporadas ao ensino presencial, enriquecendo ainda mais a experiência educacional.

Em resumo, o estudo sublinha a complexidade das questões educacionais enfrentadas durante a pandemia e a importância de considerar o papel dos professores, a adaptação às tecnologias digitais e a melhoria das estratégias de alfabetização. Essas conclusões fornecem insights valiosos para aprimorar a educação em tempos de crise e além, preparando os educadores para os desafios do ensino no século XXI.

Portanto, esta pesquisa revela como as condições impostas pela modalidade de educação online derivadas do distanciamento social devido à COVID-19 geram modificações nas formas de interação entre os elementos do sistema de alfabetização. A partir do eixo do trabalho docente, é possível perceber a presença de dois mediadores nos processos de interação

usualmente identificados entre professor, alunos e conteúdos: as telas e os acompanhantes dos alunos enquanto realizavam a aula remotamente. Em particular, ao ensino da escrita e leitura, a observação das aulas e a autoconfrontação permitiram a análise do trabalho eficaz e representado o trabalho docente e suas práticas pedagógicas, que também representam uma possibilidade de repensar no contexto dos novos cenários sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Educação e mídias digitais**. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2021. Disponível em: <Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9948> >. Acesso em: 2023.

ALMEIDA, M. E. **Educação e mídias digitais**. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2021. Disponível em: <Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9948> >. Acesso em: 2023.

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. **A importância da parceria entre família e escola para a alfabetização durante a pandemia**. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>. Acesso em: 2023.

ARRUDA, E. P. NASCIMENTO, F. D. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. EmRede - Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 257-275, 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 2023.

ASSIS, A E. **Estratégias de comunicação efetiva entre família e escola para a alfabetização**. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021.

BAYER, G. R e KUHN, J. T. **Responsabilidade compartilhada entre família e escola no processo de alfabetização**. Mandaguari, 04 abr. 2020. Disponível em: <https://www.portalagora.com/noticia/educacao-de-mandaguari-disponibiliza-material-de-apoio-pedagogico-para-os-alunos> Acesso em: 2023.

BRITO, Clebson Luiz de. **Educação e Semiótica aplicados à aprendizagem**. In: ANAIS do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2020. v. 2. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_2_artigo_073.pdf>» http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_073.pdf. Acesso em: 2023.

HEREDIA, Masmela, Yolima Zoraya; SASTOQUE MARTINEZ, Yenny Esperanza; SANCHEZ MARQUEZ, Nery Isabel. **Habilidades resilientes em crianças da primeira infância em tempos pós-pandemia.** *Horizontes Rev. Cs. Ed.*, La Paz, v. 6, não. 25, pág. 1514-1532, set. 2022. Disponível em <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000401514&lng=es&nrm=iso>. acessado em 11 set. 2023. Epub 16 de setembro de 2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.431>. Acesso em: 2023.

MOREIRA MARTINS, Raphael et al. **A prática pedagógica no Brasil no período de pandemia de COVID-19.** *Educ. fís. cienc.*, Ensenada, v. 24, n. 2, p. 217, abr. 2022. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612022000200217&lng=es&nrm=iso>. accedido en 11 sept. 2023. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e217>. Acesso, 2023.

PHILLIPPS, Alexandra Ferreira et al. **Problemáticas na aprendizagem na pandemia COVID-19: Diretrizes e ferramentas educacionais.** *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 404-411, dez. 2022. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20220042>.

SANTOS, E. **O ensino híbrido como “a bola da vez”:** vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, Revista Docência e Cibercultura, junho de 2021, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-pu.blicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, Eliana Cavalcante dos; LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. **Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil.** *Rev. Actual. Investig. Educ*, San José, v. 22, n. 3, p. 225-245, Dec. 2022. Available from <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032022000300225&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Sept. 2023. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i3.50626>.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (orgs.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade/>. Acesso em 10 ago. 2021.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso *et al.* **Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 26, n. 12 [Acessado 11 Setembro 2023], pp. 6117-6128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. **Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia.** *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 18, n. 49, p. e9099, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.9099. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099>. Acesso em: 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Construção De Práticas Pedagógicas Na Educação Básica Em Tempos De Pandemia.** *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9121, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100103&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 set. 2023. Epub 18-Mar-2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9099>. Acesso em: 2023.

SOUZA, Felipe. **Ensino remoto na pandemia:** os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. Site G1 – Educação, 2021. Disponibilidade em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/03/ensino-remoto-na-pandemia-os-alunos-ainda-sem-internet-ou-celular-apos-um-ano-de-aulas-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 14/05/2021.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DESAFIO DE GARANTIR A EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS JOVENS E ADULTOS EM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Antônia Maria Paulina Barbosa⁵

RESUMO

Este estudo visa abordar a questão da efetividade das políticas educacionais direcionadas aos sujeitos encarcerados e seu impacto na ressocialização dos detentos por meio da educação. O estudo tem por objetivo: analisar se as políticas educacionais direcionadas aos sujeitos encarcerados buscam promover a ressocialização dos detentos por meio da educação. Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, descrito, qualitativo. O problema levantado se refere à possibilidade de a educação no sistema penitenciário contribuir para a reintegração dos indivíduos à sociedade. Busca-se compreender a gestão do processo educacional junto à população carcerária e verificar sua eficácia em promover a ressocialização. Espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa forneçam informações relevantes para a compreensão da importância da educação escolar no sistema penitenciário. Além disso, a análise aprofundada das políticas educacionais permitirá identificar lacunas e desafios enfrentados no ambiente prisional, especialmente em relação à inclusão e às condições sociais dos detentos. Ao compreender melhor como as políticas educacionais impactam a ressocialização dos detentos, espera-se que a pesquisa possa contribuir para a formulação de estratégias mais efetivas na promoção da reintegração social e na redução da reincidência criminal. Essa compreensão também pode auxiliar na conscientização sobre a importância da educação como ferramenta de transformação e empoderamento dos indivíduos privados de liberdade. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais no sistema penitenciário, visando uma sociedade mais justa, inclusiva e ressocializadora.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ressocialização. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study aims to address the question of the effectiveness of educational policies aimed at incarcerated subjects and their impact on the resocialization of inmates through education. The study aims to: analyze whether educational policies aimed at incarcerated subjects seek to promote the resocialization of inmates through education. A bibliographic, described, qualitative study was developed. The problem raised refers to the possibility of education in the penitentiary system contributing to the reintegration of individuals into

⁵ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Católica de Goiás. **Pós-graduação:** Planejamento Educacional Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO; **Mestrado:** em Ciências da Educação, Universidade Leonardo da Vinci.

society. It seeks to understand the management of the educational process with the prison population and verify its effectiveness in promoting resocialization. It is expected that the results obtained in this research provide relevant information for understanding the importance of school education in the penitentiary system. In addition, the in-depth analysis of educational policies will identify gaps and challenges faced in the prison environment, especially in relation to inclusion and the social conditions of detainees. By better understanding how educational policies impact the resocialization of detainees, it is hoped that the research can contribute to the formulation of more effective strategies in promoting social reintegration and reducing criminal recidivism. This understanding can also help raise awareness of the importance of education as a tool for transformation and empowerment of individuals deprived of liberty. In this way, the research seeks to contribute to the improvement of educational policies in the penitentiary system, aiming at a more just, inclusive and resocializing society.

Keywords: Educational Policies. Resocialization. Youth and Adult Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo abordar la cuestión de la eficacia de las políticas educativas dirigidas a los sujetos privados de libertad y su impacto en la resocialización de los internos a través de la educación. El estudio tiene como objetivos: analizar si las políticas educativas dirigidas a los sujetos privados de libertad buscan promover la resocialización de los internos a través de la educación. Se desarrolló un estudio bibliográfico, descrito, cualitativo. El problema planteado se refiere a la posibilidad de que la educación en el sistema penitenciario contribuya a la reinserción de los individuos a la sociedad. Busca comprender la gestión del proceso educativo con la población penitenciaria y verificar su eficacia en la promoción de la resocialización. Se espera que los resultados obtenidos en esta investigación aporten información relevante para comprender la importancia de la educación escolar en el sistema penitenciario. Además, el análisis en profundidad de las políticas educativas permitirá identificar las brechas y los desafíos que enfrenta el entorno penitenciario, especialmente en relación con la inclusión y las condiciones sociales de los privados de libertad. Al comprender mejor cómo las políticas educativas impactan en la resocialización de los detenidos, se espera que la investigación pueda contribuir a la formulación de estrategias más efectivas para promover la reinserción social y reducir la reincidencia delictiva. Esta comprensión también puede ayudar a crear conciencia sobre la importancia de la educación como una herramienta para la transformación y el empoderamiento de las personas privadas de libertad. De esta forma, la investigación busca contribuir a la mejora de las políticas educativas en el sistema penitenciario, visando una sociedad más justa, inclusiva y resocializadora.

Palabras clave: Políticas Educativas. Resocialización. Educación de Jóvenes y Adultos.

1. INTRODUÇÃO

A importância da educação prisional é uma questão fundamental na busca por um sistema penitenciário mais humano, justo e eficiente. Afinal, a população carcerária é composta por indivíduos que, apesar de terem cometido delitos, ainda são seres humanos que merecem oportunidades de reintegração à sociedade (GARGIONI, 2022).

A necessidade de uma educação diferenciada dentro das prisões se justifica pelo fato de que muitos detentos têm histórias marcadas pela falta de acesso a uma educação de qualidade, pela pobreza, violência e exclusão social. Segundo Mello e Alves (2020), ao oferecer uma educação prisional adequada, busca-se romper com esse ciclo de marginalização e desigualdades, proporcionando aos encarcerados, conhecimento e habilidades que os auxiliem na reintegração à sociedade após o cumprimento de suas penas.

A educação prisional vai além do aprendizado acadêmico, envolvendo também a capacitação para o mercado de trabalho. O acesso à educação e ao trabalho dentro das prisões como ressalta Pereira (2018), é uma maneira de oferecer aos detentos uma perspectiva de futuro, reduzindo a reincidência criminal e aumentando suas chances de sucesso após a liberdade. Além disso, ao desenvolver habilidades produtivas, os presos podem contribuir positivamente com a sociedade e, ao mesmo tempo, recuperar sua autoestima e dignidade.

As políticas públicas para os detentos como destaca Mello e Alves (2020), são fundamentais para direcionar recursos e ações específicas para a educação prisional. Investir em programas educacionais e profissionalizantes nas penitenciárias é essencial para promover uma ressocialização efetiva e diminuir a superlotação e a violência carcerária.

Contudo, Paixão, Magalhaes e Custodio (2022) especificam, que é necessário reconhecer que a implementação de políticas públicas voltadas à educação prisional no Brasil tem sido lenta e enfrenta desafios. A

superlotação, a falta de estrutura e a violência dentro das prisões são obstáculos a serem enfrentados. No entanto, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa por garantir que todos, inclusive aqueles que estão cumprindo pena, tenham seus direitos como cidadãos assegurados.

Promover uma educação prisional de qualidade como expõem Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), é um passo importante para que os detentos possam reconstruir suas vidas e se tornarem cidadãos produtivos e responsáveis. Ao fornecer-lhes oportunidades de educação e trabalho, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todos têm a chance de se recuperar e participar ativamente do progresso social. Dessa forma, a educação prisional se torna uma peça-chave no processo de transformação positiva do sistema penitenciário e da sociedade como um todo.

A prisão, como aponta Pereira (2018), longe de perder protagonismo, tem se posicionado como uma das instituições preferidas pelos entes governamentais para responder às manifestações criminais, decorrentes das múltiplas situações convulsivas que o país atravessa atualmente. Esta instituição se encarrega de salvaguardar a segurança social do país, privando de liberdade as pessoas que, por diversos motivos, transgridam as leis definidas no Código Penal e, portanto, são processadas e colocadas sob prisão. Desta forma, o Estado reage ao comportamento ilícito de sujeitos que decidem infringir a norma.

Para Monteiro (2021), as políticas educacionais não têm apresentado a educação como prioridade para jovens e adultos e, claro, principalmente para a educação em contextos de privação de liberdade. Os encarcerados, que em geral são pessoas com baixa escolaridade. Analisar o contexto histórico da educação prisional no Brasil: Investigar as transformações ocorridas no sistema prisional brasileiro ao longo do tempo, destacando as mudanças relacionadas à educação oferecida aos detentos. Isso envolve examinar as políticas públicas, legislações e abordagens adotadas, bem como os principais desafios enfrentados nesse processo.

Segundo Silva (2020), o homem nasceu para ser livre, não faz parte de sua natureza permanecer encarcerado. Mesmo que a escola seja um refúgio, ainda assim é possível encontrar alunos que dizem estar seguros, não há interesse pela sala de aula, mas muitas vezes, buscam esse espaço para fugir do castigo, ou seja, a prisão é vista como um lugar que castiga, persegue, maltrata, humilha e o preso por não suportar tantos burburinhos para ver na escola um lugar de conforto e segurança.

Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica de várias vertentes e autores que tratam sobre o enfrentamento da educação prisional, pesquisa esta, realizada através da leitura exaustiva em diversas fontes, na busca incessante por compreender os desafios da EJA no contexto prisional, e buscar de forma clara e objetiva, a fim de compreender um pouco do contexto histórico e a finalidade da educação prisional. O problema levantado deste estudo compreende: As políticas educacionais direcionadas aos sujeitos encarcerados promovem a ressocialização dos detentos por meio da educação?

Espera-se que essa pesquisa contribua para a compreensão da efetividade da educação escolar no sistema penitenciário, fornecendo informações sobre a gestão desse processo junto à população carcerária. Os resultados obtidos permitirão uma análise aprofundada das propostas educativas existentes, tanto formais quanto informais, e suas implicações na realidade vivenciada pelos reclusos. Além disso, espera-se que a pesquisa ajude a identificar lacunas e desafios enfrentados no sistema penitenciário em relação à educação, destacando a importância da inclusão e das condições sociais dos indivíduos privados de liberdade. Com base nessas colocações, o objetivo da pesquisa compreende: analisar se as políticas educacionais direcionadas aos sujeitos encarcerados buscam promover a ressocialização dos detentos por meio da educação.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A oferta da educação no sistema prisional para os privativos de liberdade como aponta Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), tem sido garantida ao nível do Ensino Fundamental e Médio, em todas as instituições penais para adultos do país. Cursos de formação profissional, implementados pelo sistema de ensino ou pelos serviços prisionais, são oferecidos em quase todos os sistemas prisionais do País.

Segundo a Pesquisa Estatística Nacional comentado por Pereira (2018), em relação à escolaridade dos sujeitos privados de liberdade, em 2022, 34% tinham Ensino Fundamental incompleto, 34% Ensino Fundamental completo, 21% Ensino Médio incompleto, 10% Ensino Médio completo e 2 % Ensino Superior. Apenas 7% afirmaram não ter estudos.

A Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, traz os princípios e fundamentos em seu artigo 5º, em que assegura a igualdade de todos perante a lei, independentemente de qualquer distinção, garantindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade tanto para brasileiros quanto para estrangeiros residentes no país. Entre os princípios fundamentais que traz a Carta Magna, Bonaparte *et al.* (2022) salienta a educação é um dos pilares principais dos direitos sociais previstos. Garante uma educação de qualidade para todos, como uma forma mais efetivas de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social e econômico do país. Através do acesso à educação, os indivíduos podem desenvolver suas habilidades, adquirir conhecimento e se preparar para o mercado de trabalho, contribuindo para a construção de uma sociedade mais capacitada e produtiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) representa um marco importante na organização do sistema educacional nacional do Brasil. Segundo a lei, a educação deve ser entendida como um processo que se desenvolve por meio da convivência humana, englobando não apenas as

instituições de ensino, mas também o trabalho, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais. Essa visão ampla da educação reconhece que o aprendizado não se limita às salas de aula, mas ocorre em diversos contextos da vida em sociedade. Um dos pontos essenciais abordados pela Lei de Diretrizes e Bases é a organização política e administrativa da educação nacional. De acordo com a lei, o sistema educacional é composto pelos sistemas de ensino de cada esfera de governo: federal, estadual e municipal. Respeitando a autonomia dos entes federativos, a União tem o papel de coordenar a política educacional nacional, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino. Além disso, a União exerce funções normativas, redistributivas e complementares em relação às demais instituições de ensino.

[...] Respeitada a organização política e administrativa do país, organização da educação nacional será formada pelos respectivos sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, cabendo à União a coordenação da política educacional nacional, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e complementar em relação com outras instituições de ensino (MONTEIRO, 2021, p. 61).

Quanto aos níveis e modalidades de ensino, compõe-se a educação escolar: compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, assim como o Ensino Superior. A modalidade de ensino referente a Educação De Jovens e Adultos – EJA, Conforme seu artigo 37, Coelho (2017) menciona que está destinada à população que não teve condições de estudar em idade e tempo certo, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), podendo ser presencial, à distância e/ou por exames certificação de competências. Com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o investimento em relação a Educação de Jovens e Adultos ganha representatividade e passa a reconfigurar no país como política pública para a educação básica e para garantir sua oferta adequada às condições dos alunos, especialmente com características que respondem às suas necessidades e disponibilidade.

Com a aprovação, em 2000, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação De Jovens e Adultos por meio da Resolução CNE/CEB 01/2000, essa modalidade ganha reconhecimento, considerada uma importante etapa da educação básica, pois passar a ter identidade própria, um vez que considera as situações peculiares para atender um perfis de alunos, em suas respectivas faixas etárias e passa a ser orientada a propor seu próprio modelo pedagógico.

Por conseguinte, Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), houve reconhecimento e aprovação por parte da política nacional de Educação de Jovens e Adultos no país, em 2010, assim como houve aprovação por parte do Conselho Nacional de Educação reconhecendo as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em relação ao tempo de duração, como outro fator importante que foi direcionado, sobre a idade mínima correspondente para dar início aos estudos e para a certificação nos exames; tanto a presencial como à educação a distância estavam asseguradas por meio da Resolução CNEB/CEB 03/2010.

Tendo em vista a necessidade de reconhecer a diversidade de sujeitos jovens e adultos que demandam política educacional, Machado e Guimarães (2020) relata sobre o debate, por meio desses documentos, que a política não pode ser implementada de forma meramente homogênea, nem padronizada para todo o país, mas sim pensado de acordo com a realidade de cada sujeito: faixa etária, gênero, raça, crença religiosa, ocupação profissional, opção sexual, situação social (privada ou não de liberdade), território, etc.

Nesse sentido, Julião (2019) explica que várias diretrizes nacionais foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que regulamentam a implementação de uma política educacional nacional de acordo com a diversidade dos sujeitos que a demandam para todo o país, mas pensado de acordo com a realidade de cada sujeito: faixa etária, gênero, raça, crença religiosa, ocupação profissional, opção sexual, situação social (privada ou não de liberdade), território, etc.

Refletindo especificamente sobre a política educacional de sujeitos jovens e adultos que se apresentam em situação de restrição e privação de liberdade, é imprescindível um retorno à Lei que regulamenta a execução penal no país (Lei 7.210/1984). Em seu Art. 20. Nesse sentido, a assistência educacional, segundo o documento, compreenderá a escolarização e a profissionalização do preso, sendo obrigatório o Ensino Fundamental e Médio, integrando-se à rede de ensino da unidade federativa (estados brasileiros). As atividades educativas, de acordo com artigo 20, da Lei 7.210/1984, segundo as colocações de Tiellet e Araújo (2023):

[...] podem ser oferecidas por órgão cadastrados no MEC, que poderá realizar convenio, compreendendo tanto as entidades públicas quanto as privadas que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. No âmbito dessas atividades, prevê que seja obrigatoriamente criado uma biblioteca com livre acesso para os encarcerado, composta com livros instrutivos, recreativos e educativos (TIELLET E ARAÚJO, 2023, p. 76).

Essa disposição disposta no artigo 20, da Lei 7.210/1984, reflete o reconhecimento da importância da educação e do acesso à informação no processo de ressocialização dos detentos. Através da disponibilidade de uma biblioteca dentro do ambiente prisional, busca-se proporcionar aos presos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades e interesses, além de contribuir para sua formação integral como cidadãos.

O trabalho do sujeito privado de liberdade, segundo a Lei de Execução Penal, da Lei 7.210/1984, no artigo 28: “alinhada como dever social e condição da dignidade humana, deve ser orientada por finalidades educativas e produtivas. Assim como a referida Lei, reconhece o caráter educativo e produtivo da pena, alinhando-se com princípios fundamentais de ressocialização e dignidade humana. A dimensão educativa da pena busca oferecer aos detentos oportunidades para adquirirem conhecimentos, habilidades e competências que possam contribuir para sua formação pessoal e profissional. Isso pode ocorrer por meio de programas de educação formal, capacitação técnica, cursos profissionalizantes, atividades culturais e artísticas, entre outras iniciativas.

De acordo com Machado e Guimarães (2020), está previsto na legislação brasileira que os presos que cumprem pena no regime semiaberto estão autorizados a se ausentar temporariamente do estabelecimento, sem supervisão direta, para trabalhar e frequentar cursos em geral e exercer suas atividades estudantis:

[...]O preso que estiver cumprindo pena em regime fechado e/ou semiaberto pode dispensar, por trabalho ou estudo, que compreende o período referente ao tempo de execução da pena. No caso do trabalho, o tempo é sem supervisão direta, para trabalhar e frequentar cursos em geral e cumprir suas atividades estudantis (MACHADO E GUIMARÃES, 2020, p. 69).

A legislação brasileira prevê que o preso que responde ao período do cumprimento da pena em regime fechado e/ou semiaberto tem a possibilidade de dispensar parte do tempo de execução da pena por meio do trabalho ou estudo. Essa medida busca incentivar a reinserção social do indivíduo, proporcionando-lhe oportunidades de ocupação produtiva e capacitação.

No que diz respeito ao trabalho, Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), relatam que o preso tem a oportunidade de exercer uma atividade remunerada dentro do sistema prisional. Esse trabalho pode ser desenvolvido tanto dentro dos estabelecimentos penais quanto em atividades externas, como por exemplo, por meio de convênios com empresas ou instituições. A realização do trabalho é realizada de forma autônoma, sem supervisão direta, permitindo que o preso exerça suas funções e cumpra suas obrigações profissionais.

Além do trabalho, Coelho (2017) advertem que é possível também que o preso dedique parte do seu tempo à educação. Ele tem a oportunidade de frequentar cursos em geral, que podem abranger desde atividades de ensino básico até cursos técnicos e profissionalizantes. Essa medida visa proporcionar ao preso o acesso à educação formal, ampliando suas habilidades e conhecimentos, e conseqüentemente, aumentando suas chances de poder se reinserir no meio social, posterior cumprimento da pena.

É importante ressaltar como esclarece Silva (2020), que o cumprimento das atividades de trabalho e estudo pelo preso é supervisionado pelas autoridades responsáveis pelo sistema penitenciário, que garantem a correta execução das tarefas e a manutenção da disciplina no ambiente prisional. Além disso, o preso que opta por essa possibilidade de dispensa de tempo de execução da pena por trabalho ou estudo, deve cumprir integralmente suas atividades e demonstrar comprometimento e responsabilidade. Como descreve Andrade (2017):

[...] Essa medida tem como objetivo não apenas incentivar o preso a se ocupar de forma produtiva, mas também contribuir para sua ressocialização e reinserção na sociedade. Proporcionar ao preso a oportunidade de desenvolver habilidades profissionais e educacionais durante o cumprimento da pena é fundamental para sua reintegração, pois aumenta suas chances de encontrar um emprego e construir uma vida digna após a liberdade (ANDRADE, 2017, 55)

Dessa maneira, como descreveu o autor, ao permitir que o preso possa dispensar parte do tempo de execução da pena por meio do trabalho ou estudo, a legislação busca não apenas promover a ocupação produtiva do indivíduo, mas também favorecer sua reintegração social, oferecendo-lhe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dentro do sistema penitenciário.

O art. 28 Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Médio nos centros penitenciários, reformulando o anteriormente previsto na Lei de Execuções Penais, art. 18, que tornava obrigatório apenas o Ensino Fundamental (anteriormente primário).

O artigo 28 da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, representa um marco importante ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino Médio nos centros penitenciários. Essa alteração reformula o que era previsto anteriormente no artigo 18 da Lei de Execuções Penais, que exigia apenas o Ensino Fundamental (antigamente conhecido como Ensino Primário) como obrigatório. Essa medida reflete o reconhecimento da importância da educação como um direito fundamental e como um instrumento essencial para a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade. Ao estender a

obrigatoriedade do Ensino Médio no sistema penitenciário, busca-se proporcionar aos encarcerados a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades e competências, e se preparar para uma reintegração efetiva na sociedade após o cumprimento da pena.

A inclusão do Ensino Médio nas unidades penais como alude Castillo (2022), reflete a necessidade de oferecer aos detentos um currículo abrangente que vá além do Ensino Fundamental. Esse nível de ensino proporciona uma formação mais completa, com disciplinas que contribuem para uma compreensão mais ampla do mundo, estimulam o pensamento crítico e promovem o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos. Além disso, o Ensino Médio oferece oportunidades para que os detentos possam se qualificar profissionalmente e adquirir habilidades específicas, o que é fundamental para aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho e conquistar uma vida digna após a liberdade. Através da educação no ambiente prisional, busca-se romper com o ciclo de reincidência criminal, proporcionando aos detentos perspectivas de um futuro melhor e uma real oportunidade de reintegração social. Para Bonaparte *et al.* (2022):

[...] Com a obrigatoriedade do Ensino Médio nos centros penitenciários, é necessário garantir que os recursos adequados sejam disponibilizados para oferecer uma educação de qualidade aos detentos. Isso inclui a contratação de professores capacitados, materiais didáticos adequados, infraestrutura adequada e um ambiente propício ao aprendizado (Bonaparte *et al.*, 2022, p. 45).

Nesse entendimento, a reformulação da obrigatoriedade do Ensino Médio nos sistemas penitenciários, estabelecida pelo artigo 28 da Lei nº 13.163/2015, é um passo importante para promover a educação como um direito fundamental e como um meio efetivo de ressocialização dos detentos. Essa medida visa proporcionar aos indivíduos privados de liberdade a oportunidade de desenvolver-se intelectualmente, adquirir habilidades profissionais e transformar suas vidas, preparando-os para uma reintegração bem-sucedida na sociedade.

Outro importante Artigo da Lei de Execuções Penais (Lei 7.210/1984), refere-se ao Art. 28. Que estabelece que o trabalho do preso é um dever social e uma condição de dignidade humana, a legislação reconhece a importância de proporcionar aos detentos oportunidades para exercerem atividades laborais durante o cumprimento de suas penas. Esse artigo estabelece que o trabalho realizado pelo indivíduo em cumprimento de pena tem uma dupla finalidade: educativa e produtiva. Segundo Machado e Guimarães (2020), a finalidade educativa do trabalho do apenado reconhece a importância da ocupação produtiva como um meio de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Por meio do trabalho, o encarcerado tem a oportunidade de adquirir habilidades, conhecimentos e competências que podem contribuir para sua reintegração social e seu futuro profissional. Além disso, o trabalho proporciona a possibilidade de desenvolver uma rotina estruturada, promovendo disciplina e responsabilidade.

A finalidade educativa do trabalho do apenado segundo Silva (2020), reconhece que pode ser uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Ao realizar uma atividade laboral, o encarcerado tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades, seus conhecimentos, assim como suas competências. Essa experiência educativa proporciona ao indivíduo a possibilidade de se capacitar para futuras oportunidades de emprego e reintegração social. Conforme aponta Tiellet e Araújo (2023):

[...] O trabalho realizado durante o cumprimento da pena pode contribuir para a formação do condenado, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. Ao participar de atividades laborais, ele tem a chance de aprender sobre a importância do comprometimento, responsabilidade, disciplina e trabalho em equipe. Esses valores e habilidades adquiridos podem ser fundamentais na reconstrução de sua vida após o cumprimento da pena (TIELLET e ARAÚJO, 2023, p. 42).

Como descreveu o autor, o trabalho pode desempenhar um papel significativo na reabilitação do apenado. Ao ocupar seu tempo de forma produtiva, o indivíduo é incentivado a deixar para trás comportamentos e hábitos prejudiciais que o levaram à condenação. O trabalho proporciona

uma estrutura e um propósito, ajudando a promover mudanças comportamentais positivas e a construção de uma nova identidade.

É importante ressaltar que a finalidade educativa do trabalho do encarcerado conforme expõem Sizanosky (2022), requer a oferta de oportunidades adequadas e relevantes. Isso significa proporcionar atividades laborais que sejam compatíveis com as habilidades e interesses do indivíduo, visando seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Além disso, é necessário garantir que o trabalho seja realizado em condições dignas e respeitando os direitos trabalhistas básicos.

Ao destacar a finalidade educativa do trabalho do condenado, reconhecemos que essa atividade vai além da mera produtividade. O trabalho se torna uma oportunidade de aprendizado, crescimento e preparação para uma vida melhor no futuro. Através de programas de capacitação e qualificação profissional, é possível maximizar o potencial educativo do trabalho e promover a reintegração social dos condenados.

2.1. Políticas educacionais vigentes voltadas para sujeitos em situação de restrição de liberdade

A Lei 12.433/2011 altera a Lei de Execuções Penais (Lei 7.210/1984), permitindo a remissão da pena com base nas horas de estudo conta na proporção de um dia de sentença por três dias de trabalho. Quanto ao estudo, um dia de pena para cada doze horas de estudo efetivo. Assim como a lei que prevê a remição da pena por leitura. O projeto "Remição pela Leitura" segundo Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), tem como objetivo proporcionar aos detentos a oportunidade de reduzir parte de sua pena por meio da leitura de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica, entre outras opções. A remição da pena consiste no abatimento dos dias e horas de trabalho ou estudo do tempo total de condenação do preso.

Essas normas como descreve Pereira (2018), representam um grande avanço na implementação da política públicas voltadas para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade no país, pois passam a consolidar uma política nacional de educação prisional (presidiários adultos) e socioeducativa (adolescentes). A normatização busca também atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino oferecidos dentro do sistema prisional. Isso significa que as iniciativas educacionais devem ser adaptadas para atender às necessidades dos indivíduos em diferentes estágios de desenvolvimento intelectual e educacional. Outro ponto relevante é que essas ações educativas são estendidas aos presos provisórios, ou seja, àqueles que estão aguardando julgamento e ainda não foram condenados. Essa medida é de extrema importância, uma vez que a educação oferecida durante o período de prisão provisória pode ter um impacto significativo na ressocialização desses indivíduos, caso sejam absolvidos e retornem à sociedade.

Essas diretrizes descrito Monteiro (2021), impõem aos governos estaduais a responsabilidade pela oferta de ensino nas prisões, com exceção dos estabelecimentos federais, cuja oferta caberá aos Órgãos responsáveis como Ministério da Educação, que juntamente com o Ministério da Justiça, abre oportunidade para que os municípios, assim o estado e o Distrito Federal podem celebrar convênios. Por meio deles, ratifica-se o caráter fundamental da articulação entre as secretarias de educação (gestores de política educacional) e os órgãos responsáveis pela administração das unidades penais (gestores de política de execução criminal).

Reconhecendo que a educação nas prisões pode oferecer o ensino por meio da Educação de Jovens e Adultos, assegurada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 0.394/1996), Coelho (2017) explica que o financiamento da política, de acordo com as resoluções, se dará por meio de recursos públicos federais, estaduais e municipais. As ações, projetos e programas governamentais voltados para a modalidade em geral, incluindo o fornecimento de material didático e escolar, apoio pedagógico, alimentação

e saúde para os alunos, devem contemplar também as instituições de ensino e programas em estabelecimentos penais.

[...] Preveem que a educação deve estar associada a diversas ações complementares, como cultura e esporte. Ao oferecer atividades culturais, como exposições, apresentações artísticas e aulas de música, por exemplo, busca-se estimular a sensibilidade dos detentos, ampliar suas referências culturais e promover uma vivência mais enriquecedora durante o período de privação de liberdade. Da mesma forma, o esporte é uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde física e mental dos detentos, incentivando a prática de atividades físicas e estimulando o trabalho em equipe e a disciplina (COELHO, 2017, p. 63).

Essas políticas educacionais, mencionada pelo autor citado acima, para a população privada de liberdade, têm avançado consideravelmente ao incluírem ações complementares que vão além do ensino formal. Cultura, esporte, inclusão digital, qualificação profissional, promoção da leitura e valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços são pilares fundamentais para promover uma educação mais abrangente, humanizada e efetiva dentro do sistema prisional. Ao investir na formação integral dos detentos, essas políticas contribuem para a construção de um futuro mais justo, inclusivo e ressocializador.

Consideram ainda fundamental que a política educativa seja organizada respeitando as especificidades de cada regime/medida, bem como as necessidades de cada sujeito privado de liberdade, prestando um atendimento diferenciado consoante as situações que se apresentem em cada unidade penal e/ou sistema penitenciário, mesmo levando em consideração as situações para incluir e relacionadas as questões de gênero, raça e etnia, credo, faixa etária e condição social da população atendida.

Visando as políticas públicas, Gargioni (2022), explica que o atendimento educacional deve ser realizado articulando as unidades e programas educacionais que funcionam fora das escola dos sistemas penitenciários, devendo contemplar todos os turnos e ser organizado para atender às particularidades que compreende tanto o tempo, como o espaço e

a rotatividade dos encarcerados, apoiado num trabalho flexível, bem como as necessidades de cada sujeito privado de liberdade.

Como aponta Mello e Alves (2020), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a modalidade de educação de jovens e adultos. Para planejar e controlar socialmente a política educacional, os órgãos responsáveis devem dar a conhecer a situação e as ações por meio de um relatório anual; realizar chamadas públicas periódicas para cadastramento.

Também estabelece a obrigação do poder público de fomentar e promover novas práticas pedagógicas e estratégias, oferecer materiais pedagógicos, assim como suporte tecnológico educacionais, conforme Machado e Guimarães (2020), também deve investir em programas educacionais na modalidade a distância para serem utilizados no contexto das escolas do sistema penitenciário.

Silva (2020) fala da importância de prever a promoção de alianças com as diversas esferas institucionais, como universidade, o governo, e outras instituições, tanto pública, como privada para oferecer o ensino profissionalizante e organizações da sociedade civil, a fim de formular, implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas de educação de jovens e adultos implementadas.

Quanto aos espaços físicos, para Andrade (2017), prevê-se ainda a sua adequação à realização de atividades educativas, desportivas, que envolva a cultura, assim como atividades de lazer, integrando-os nas rotinas dos estabelecimentos prisionais. De acordo com os documentos, o trabalho e as atividades artístico-culturais devem ser reconhecidos e valorizados como elementos formativos integrados na oferta educativa, podendo ser incluídos no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente justificados, bem como compatíveis com as atividades educativas.

Relativamente aos profissionais que trabalham em estabelecimentos penais e de ensino, como aponta Mello e Alves (2020), deve ser garantido

curso que tratem de oferecer a formação contínua e continuada, que sejam na área específica da política de execução penal, cabendo ainda aos docentes assegurar que estão devidamente qualificados e que a sua remuneração é compatível com as especificidades da sua função e podem ser incluídas no projeto político pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente justificadas, bem como compatíveis com as atividades pedagógicas.

Monteiro (2021) é mais enfático, ainda que, quando frisa que é necessária uma educação para além da reeducação, muito mais do que ressocializar ou encarcerar, a educação deve ser “para toda a vida e não para o ensino ou reeducação”, pois é um direito que deve ser garantido a todos, independentemente de sua condição social. Portanto, existem vários sistemas prisionais no Brasil; cada estado opera um sistema penitenciário separado e específico com suas próprias instalações prisionais e frequentemente com diferentes políticas, características e regulamentos.

Apesar dos avanços alcançados, os encarcerados ainda enfrentam uma realidade problemática, principalmente em relação ao seu direito à educação. Em muitos estados, as leis e programas que garantem o direito à educação nas prisões não foram totalmente implementados, faltam funcionários e professores especificamente qualificados, currículos insuficientemente adaptados, livros didáticos e material didático nem sempre disponíveis, violência institucionalizada generalizada e recursos financeiros insuficientes. Como resultado, como mostra um estudo envolvendo prisões em grandes cidades da Apesar de suas complexidades, o direito à educação deve ser garantido a todos os jovens encarcerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa sobre as políticas educacionais direcionadas aos sujeitos encarcerados e sua relação com a ressocialização dos detentos por meio da educação, alguns pontos relevantes puderam ser destacados.

Em primeiro lugar, os resultados obtidos permitiram uma análise mais aprofundada das propostas educativas existentes no sistema penitenciário. Foi observado que tanto as iniciativas formais quanto as informais são importantes para oferecer oportunidades educacionais aos detentos. As políticas educacionais abrangem uma variedade de programas, como cursos regulares, capacitação profissional, atividades culturais e esportivas, promoção da leitura e acesso à inclusão digital.

Verificou-se que a educação no ambiente prisional desempenha um papel significativo na promoção da ressocialização dos detentos. Ao proporcionar acesso ao conhecimento, habilidades e competências, a educação contribui para a preparação dos indivíduos para a vida após o cumprimento da pena. Além disso, a educação também pode estimular a reflexão crítica, a autoestima e a autoconfiança dos detentos, fatores essenciais para a reintegração social bem-sucedida.

Contudo, também foram identificadas lacunas e desafios enfrentados no sistema penitenciário em relação à educação. Ainda existem obstáculos a serem superados, como a falta de recursos adequados, a escassez de profissionais capacitados e a dificuldade de oferecer um ensino individualizado, considerando as diferentes realidades e necessidades dos detentos.

Outro ponto importante a ser destacado é a relevância da inclusão social no contexto da educação prisional. A população carcerária é composta por indivíduos provenientes de diferentes origens e realidades socioeconômicas, e é essencial que as políticas educacionais sejam inclusivas e considerem a diversidade dos detentos. O acesso à educação deve ser

garantido a todos, independentemente de suas circunstâncias, a fim de promover uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Conclui-se, portanto, que as políticas educacionais direcionadas aos sujeitos encarcerados têm o potencial de promover a ressocialização dos detentos por meio da educação. Entretanto, é necessário um esforço contínuo por parte das autoridades competentes, instituições educacionais e da sociedade como um todo para aprimorar e fortalecer essas políticas. A valorização dos profissionais que atuam nesse contexto e o investimento em infraestrutura adequada são essenciais para garantir o sucesso dessas iniciativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandra Bernardes Galdez de. **Trabalho e Prisão: Quem são os presos do Centro de Progressão Penitenciária de Belém?** 2017. 47f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Segurança Pública), PPGSP, UFPA, Belém, Pará, Brasil, 2017. https://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses_e_dissertacoes/dissertacoes/2016/201605%20-%20ANDRADE.pdf. Acesso, 2023.

BONAPARTE, Danilo Iani et al. **A educação formal para jovens e adultos privados de liberdade.** Research, Society and Development, v. 11, n. 11, e159111133542, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.3354>. Acessado, 2023.

CASTILLO, D. **Desafios e fundamentos de uma política educacional prisional no Chile desde a perspectiva dos direitos humanos.** *Revista Fermentario*, 15 (2), 47–61, 2022. <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2>.

COELHO, Ellen Josy Araújo da Silva. **Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão.** 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2147>. Acesso, 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Trad. de Raquel Ramallete. 18., Petrópolis: Vozes, 1998.

GARGIONI, Danieli. **A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional.** 2022. (241 f). Dissertação (Mestrado

em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6364/5/DANIELI_GARGIONI.2022.pdf. Acesso, 2023.

JULIÃO, EF. Escola na ou da Prisão? Cad CEDES [Internet]. 2016Jan;36(Cad. CEDES, 2019 36(98)):25–42. Available from: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>. Acesso, 2023.

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. **A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana**. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2020. Disponível em: www.univali.br/ricc - ISSN 2236-5044. Acesso, 2023.

MELLO, F.M., and ALVES, A.E.S. **Educação e sua diversidade** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, pp. 145-156. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: 10.7476/9788574554891.0009, 2020. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>. Acesso, 2023.

MONTEIRO, Leticia Chaves. **A educação formal para infratores presos: aspectos motivacionais e reflexões sobre violência escolar**. Artigo apresentado no I SEEJA da PUC – RIO, 2021. Disponível em: <http://www.seeja.com.br/Trabalhos.aspx>. Acesso em: 2023.

PAIXAO, Jairo Antônio da; MAGALHAES, Guilherme e CUSTODIO, Glauber César Cruz. **Educação em unidades prisionais: considerações sobre a prática pedagógica de professores**. Rev. Diálogo Educ. [online]. 2022, vol.22, n.73 [citado 2023-04-05], pp.960-985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000200960&lng=pt&nrm=iso>. Epub 17-Dez-2022. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.073.ao05>. Acesso, 2023.

PEREIRA, Antônio. **A Educação De Jovens E Adultos No Sistema Prisional Brasileiro**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657> | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).

SILVA, Allysson de Assis. **Educação Prisional Nas Penitenciárias Brasileiras: Prisão Que Pune E Priva A Educação**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Centro Universitário Tabosa de Almeida - ASCES/UNITA, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito. Orientador: Prof. Msc. Adrielmo de Moura Silva CARUARU 2020 BANCA

<http://repositorio.asces.edu.br/bitstream/123456789/2671/1/TCC%20Allysson%20250220.pdf>. Acesso, 2023.

SIZANOSKY, L. H. da S. N. **O direito a educação no sistema prisional: The right to education in the prison system.** Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 69999–70008, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n10-334. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53627>. Acesso em: 9 apr. 2023.

TIELLET, M. do H. S.; ARAÚJO, A. L. de. **Educação e o sistema prisional: Percepção das mulheres privadas de liberdade.** Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e23006, 2023. DOI: 10.21814/rpe.23858. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/23858>. Acesso

METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DE ENSINO

Anete Fernandes da Fonseca⁶
Maria Virgilia Braga Ambrosio Soares⁷
Lilia Rodrigues Nascimento⁸
Antônia Paiva Lima⁹

RESUMO

O processo de metodologia ativa é um instrumento pedagógico de grande valor, pois insere o aluno como principal agente de sua aprendizagem. Tomando por base esse pressuposto sua utilização é um elemento fundamental para o ensino. O estudo apresentará uma revisão bibliográfica no âmbito do cotidiano da aplicação de metodologias ativas no ensino partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um sistema integrado de subsistemas interdependentes e intercambiáveis onde se identifica com um conjunto de elementos pedagógicos que interagem entre si, dando forma e conteúdo aos processos existentes. Neste sentido, se justifica, pois a dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea na vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processos escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento. Este trabalho contemplará também a percepção de dificuldade oriunda da quebra das expectativas do professor e do próprio aluno, no sentido de transformá-la. O desafio é aproveitar esses princípios e métodos para resolver problemas importantes e relevantes para a aprendizagem em rede.

Palavras chaves: Metodologias Ágeis. Desenvolvimento de *Software*. Ensino e Aprendizagem. Metodologias Ativas.

⁶**Graduação:** Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa - Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA. **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino da Língua - Faculdade de Educação Montenegro. **Mestrado** en Ciencias de la Educacion,, Universidade de la Integracion de las Americas / UNIDA PARAGUAY . anete.ff@hotmail.com.

⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia: supervisão e orientação - Universidade Federal do Amazonas / UFAM. Licenciatura em Letras- Universidade Estadual do Amazonas / UEA. **Pós-graduação** em Educação Tecnológica - Universidade Federal do Amazonas / UFAM. **Mestrado** en Ciencias de la Educacion,, Universidade de la Integracion de las Americas / UNIDA PARAGUAY. virgiliabraga@gmail.com

⁸**Graduação:** Licenciatura em Letras- Universidade Estadual do Amazonas/UEA. **Pós-graduação:** **Pós-graduação** em Educação Tecnológica - Universidade Federal do Amazonas / UFAM. **Mestrado** en Ciencias de la Educacion,, Universidade de la Integracion de las Americas / UNIDA PARAGUAY. **Doutorado** en Ciencias de la Educacion, Universidade de la Integracion de las Americas / UNIDA PARAGUAY. lylyrodrigues16@gmail.com

⁹**Graduação:** Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa - Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA. **Pós-graduação:** Gestão e supervisão escolar- – Faculdade Única de Ipatinga / PROMINAS. **Mestrado:** **Mestrado** en Ciencias de la Educacion,, Universidade de la Integracion de las Americas / UNIDA PARAGUAY. antonio.p.lima@hotmail.com

ABSTRACT

The active methodology process is a pedagogical instrument of great value, as it places the student as the main agent of their learning. Based on this assumption, its use is a fundamental element for teaching. The study will present a bibliographical review within the scope of the daily application of active methodologies in teaching based on the assumption that learning is an integrated system of interdependent and interchangeable subsystems where it is identified with a set of pedagogical elements that interact with each other, giving shape and content to existing processes. In this sense, it is justified, as learning difficulties are a momentary situation in the student's life, who is unable to navigate their school processes, within the curriculum expected by the school, resulting in compromise in terms of achievement. This work will also consider the perception of difficulty arising from the breach of expectations of the teacher and the student himself, in order to transform it. The challenge is to take advantage of these principles and methods to solve important problems relevant to networked learning.

Keywords: Agile Methodologies. Software development. Teaching and learning. Active Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

O advento da sociedade da informação indica claramente novos rumos para os processos de aprendizagem. Neste contexto, novas metodologias de ensino despontam para ocupar o espaço já superado de antigos métodos.

Assim, importantes mudanças ocorreram na forma de ensino em decorrência do avanço nas telecomunicações e do avanço da própria informática. No contexto dessa evolução, surgiram sistemas de informação de forma geral que agilizam e colocam indivíduos em contato direto e instantâneo.

As tendências desta contínua mudança nesse tipo de tecnologia permitiram identificar novas ferramentas de inteligência para subsidiar o ensino, inclusive. Uma delas são as metodologias ativas que, é uma dessas ferramentas que permite um contato direto entre instrutor e seus alunos, pois, promoveu uma alteração imensa nas relações do ambiente de aprendizagem.

Esta forma de uso dos recursos pedagógicos para inferir no desenvolvimento de software continua sendo explorada de todas as formas, pois o computador tornou-se uma ferramenta de aprendizagem necessária. Na nova sociedade, as metodologias ágeis se tornaram uma ferramenta cada vez mais imprescindível, sendo caracterizado como o agente de intercâmbio no processo de relacionamento e no processo de transformação para a nova sociedade da informação.

A natureza de sua aplicabilidade varia muito em função das características particulares de cada ambiente em que vai ser aplicada ou do ambiente de uso e no nível procurado de transformação de que ela permite no cotidiano da sociedade. Mas para isso se faz necessário que sua difusão seja mais intensa e a aplicabilidade de metodologias ativas no seu ensino podem se constituir em suporte para quem desenvolve software que podem inferir resultados profundamente positivos em sua dimensão. Esse aspecto tem grande reflexo no principal componente de qualquer relação: as pessoas.

Neste sentido, o estudo deste trabalho surge em decorrência da constatação de um novo ambiente para a aprendizagem que orientam a sociedade moderna. Este artigo teve por objetivo geral analisar no âmbito da bibliografia a aplicação de metodologias ativas no ensino descrevendo-as e comparando-as com as fases descritas na literatura.

O artigo apresentará uma revisão da literatura, em relação aos usos das metodologias ativas no ensino onde se identifica com um conjunto de elementos pedagógicos que interagem entre si, dando forma e conteúdo aos processos existentes.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, com adoção do método de revisão integrativa de literatura delimitada com estudos publicados nos últimos 20 anos sobre o tema. A revisão da literatura estabelecida por Mendes et. al. (2008) constituem os seguintes passos: 1. Identificação do problema e seleção

da hipótese; 2. Busca literária nas bases de dados com a delimitação de descritores; 3. Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4. Avaliação dos estudos incluídos na revisão; 5. Análise e compreensão das informações obtidas através dos principais resultados do estudo e 6. Apresentação dos resultados da revisão.

A pesquisa bibliográfica, foi realizado por busca de periódicos indexados em bancos de dados científicas de acadêmicas. Os critérios de inclusão utilizados para a adesão de artigos e livros foram artigos publicados nos últimos 20 anos, artigos na língua portuguesa, artigos publicados cientificamente em revistas e banco de dados científicos cujo estudo utilizasse como foco central a os desafios do professor do sexo masculino na educação infantil. Quanto aos livros, o critério de inclusão foi de livros publicados nos últimos 15 anos ou livros clássicos sobre educação.

A busca foi realizada entre junho e julho de 2021. Para serem incluídas no estudo, as publicações deveriam atender ao período compreendido entre os anos de 2000 a 2020 (artigos) 1996 a 2020 (Livros) ou serem clássicos, possuindo textos completos e disponíveis *on-line*. Como critério de exclusão de artigos durante a filtragem foram utilizados os seguintes critérios, artigos publicados antes do ano de 2010, artigos que não estejam publicados em bases de dados ou revistas científicas, artigos que não estivessem em língua portuguesa e artigos cujo tema não fosse relevante para a pesquisa e livros com publicações anteriores a 2005.

3. APRENDIZAGEM

O estudo da aprendizagem esteve no centro da Psicologia desde a sua origem, há mais de um (1) século. Em 1890, William James reconheceu a importância da aprendizagem, ao que ele chamava “essa enorme roda motriz da sociedade, o seu mais precioso agente conservador... mantém o pescador e o timoneiro no mar apesar do inverno; mantém o mineiro na sua escuridão...

Evita que diferentes estratos sociais se misturem” (JAMES, 1890 *apud* SPRINTHALL, 2012, p. 229).

Embora concordando na importância da aprendizagem como objeto de estudo, os teóricos discordam quanto ao mecanismo de como ocorre, revelando-se uma área de estudo pouco pacífica e gerando grandes controvérsias acerca da natureza e do processo de aumento do conhecimento. Passado algum tempo sobre os debates teóricos é possível identificar duas (2) escolas que emergiram no estudo da aprendizagem e, que segundo variadíssimas formas, ainda subsistem (SPRINTHALL, 2012).

As escolas de aprendizagem não se referem a um tipo da aprendizagem específica, mas se referem na aprendizagem em qualquer área pois se trata de estudos psicológicos do sistema de aprendizagem como um todo. Por isso as duas (2) escolas são a aprendizagem associacionista e a aprendizagem cognitiva e elas funcionam em qualquer área do conhecimento. Os teóricos associacionistas definem a aprendizagem, como resultado da conexão (associação) entre estímulo (impressões sensoriais) e respostas. Os teóricos cognitivistas veem a aprendizagem com reorganização de percepções. Esta reorganização permite a quem aprende perceber novas relações, resolver novos problemas, e ganhar uma compreensão básica de um tema. Estas duas (2) escolas de estudo da aprendizagem fazem um paralelo com ambos os lados de outra controvérsia que historicamente tem dividido o campo da psicologia: comportamentalismo *versus* psicologia do *Gestalt* (SPRINTHALL, 2012).

Os comportamentalistas têm sido tipicamente associacionistas, enquanto os Gestaltistas se têm assumido como teóricos cognitivistas. Ambos, comportamentalistas e Gestaltistas, iniciaram as suas escolas de pensamento como reação ao ramo da psicologia associacionista-introspectivo de Wundt. Os Gestaltistas, liderados por Wertheimer, alteraram a posição associacionista de Wundt, enquanto os comportamentalistas, liderados por Watson, atacaram o uso da introspecção. Wertheimer e os Gestaltistas, preocupados com a estrutura da compreensão, argumentavam que os fenômenos psicológicos

não podiam ser compreendidos através do estudo de simples associações entre casos particulares, mas deveria ser visto na sua configuração global, ou seja, Gestalt (FIALHO, et al., 2011).

Quando a aprendizagem na computação ela segue os mesmos mecanismos das duas (2) escolas. Elas são resultados da conexão (associação) entre estímulo (impressões sensoriais) e respostas e/ou são reorganização de percepções. No caso da aprendizagem associativa elas funcionam como a associação dos conhecimentos repassados que invocam os estímulos sensoriais; já no caso da aprendizagem cognitiva elas se organizam a partir da percepções que o conhecimento repassado proporciona. O argumento de que o todo era mais que a simples justaposição ou soma de um grupo separado de partes conduzia a entender a aprendizagem como uma relação significativa no seu todo e a única abordagem possível só poderia ser a cognitiva (FIALHO, et al., 2011).

A metodologia utilizada era a introspecção muito fácil de atacar quer na validade, quer na fiabilidade. Watson e os comportamentalistas, não tinham objeções ao estudo de casos particulares, mas negavam o uso da introspecção como válido na recolha de dados para estudo. Os únicos dados verdadeiramente científicos no campo da psicologia eram as respostas observáveis (FIALHO, et al., 2011).

O conceito de consciência, na medida em que não podia ser visto, tocado ou observado, não tinha lugar no campo da psicologia. Retiraram do vocabulário científico todos os “termos cuja definição envolvia subjetividade, tais como, sensação, percepção, imagem, desejo, intenção e até mesmo pensamento e emoção” (FIALHO, et al., 2011).

Acreditava que a aprendizagem podia ser completamente compreendida na base do condicionamento clássico de Pavlov. Pavlov descobriu algumas relações regulares entre os estímulos e as respostas. Demonstrou que a aprendizagem pode ter lugar por condicionamento, uma

associação treinada entre um determinado estímulo e uma resposta (VYGOTSKY, 2013).

O sistema de Pavlov designa-se atualmente por condicionamento clássico e aplica-se exclusivamente à atividade reflexa. Pavlov também introduziu conceitos como extinção, generalização do estímulo e aprendizagem discriminativa. Guthrie, um psicólogo da tradição comportamentalista-associacionista, acreditava que toda a aprendizagem era o resultado de sequências de estímulos e respostas (Teoria da contiguidade). Não reconhecia a necessidade de utilizar conceitos como motivação ou reforço para explicar a aprendizagem. Baseada na tradição empirista, a teoria comportamentalista conceptualizava a aprendizagem como um processo de formação de ligações entre estímulos e respostas (FIALHO, et al., 2011).

A motivação para aprender era desencadeada por reflexos tais como a fome e a existência de forças externas, como recompensas e punições. Concentram-se no estudo de comportamentos expressos que podem ser observados e medidos. Veem a mente como uma “caixa negra” no sentido de que a resposta a estímulos pode ser observada quantitativamente, ignorando totalmente a possibilidade de ocorrência de processos de pensamento. Edward Thorndike (1874-1949), discípulo de William James, fez investigação em comportamento animal antes de se interessar pela psicologia (LEMOS, 2010).

No caso específico da aprendizagem em computação, ela segue a lógica da aprendizagem cognitiva de Jean Piaget. E dentro da sistemática proposta pelo educador francês é denominada de raciocínio matemático-lógico para resolução de problemas em que o domínio de habilidades matemáticas se consubstancia de forma integrada. Mas não se trata de uma nova forma de aprendizagem, mas sim, está encampada dentro da aprendizagem cognitiva. Ensinar Ciências da computação tem sua forma própria, uma maneira peculiar de trabalhar seus conteúdos, uma estrutura e uma maneira de pensar muito particular. Partindo da premissa de que a aprendizagem em Ciência da Computação significa a aprendizagem que

busca o conhecimento, numa perspectiva de compreensão piagetiana infere-se que compreender um objeto é atuar sobre ele e transformá-lo. E isso é aprendizagem cognitiva (GALANTE e BRITO 2008).

Assim no ensino de ciências da computação e suas ramificações, a introdução de tarefas investigativas se constitui em algo novo que coloca desafios às crenças estabelecidas quer quanto ao modo de entender a informática quanto à forma como se percebe a aprendizagem e o processo como os alunos entendem o ensino (BARROODY, 2013).

Esta tarefa (de ensinar e aprender) é concebida de forma diversa consoante as crenças que se mantém acerca do processo de aprendizagem e da organização de ambientes de aprendizagem. As relações entre professor de ciência da computação e sua correlações, alunos e conteúdos são dinâmicas; por isso, a atividade de ensino deve ser um processo coordenado de ações docentes, em que o professor deverá organizar, com o máximo de cuidado possível, suas aulas, levando em conta sempre as reais necessidades dos seus alunos nos diversos tipos de ambientes onde estão inseridos (GALANTE e BRITO, 2008).

Não se pode esquecer que o ensino de ciências da computação com e qualquer área de ciências exatas tem caráter bilateral, pois combina a atividade do professor – ensinar – com a atividade do aluno – aprender. Assim sendo, deveria ser ensinada de modo a ser um estímulo à capacidade de investigação lógica do educando, fazendo-o raciocinar. Neste contexto, a tarefa básica do professor seria o desenvolvimento da criatividade, apoiada não só na reflexão sobre os conhecimentos acumulados pela ciência em questão, mas também sobre suas aplicações às demais ciências, à tecnologia e ao progresso social (BARROODY, 2013).

Quanto à escola, ela deve oferecer recursos materiais para tornar possível o trabalho docente. Finalmente, o ensino de ciências da computação e suas correlações como em qualquer área de ciências exatas deveria estar apoiado em experiências agradáveis, capazes de favorecer o

desenvolvimento de atitudes positivas, que, por sua vez, conduzirão a uma melhor aprendizagem e ao gosto pela disciplina inferida [Galante e Brito, 2008 (BARROODY, 2013)].

3.1 Metodologias ativas

A aprendizagem ativa passa pelo reconhecimento que esta ocorre apenas quando há compreensão, que se baseia no conhecimento já existente, enfatizando a importância dos sujeitos terem controle da sua própria aprendizagem, não só como sujeitos ativos, mas também desenvolvendo um conjunto de capacidades que lhes permitam prever o desempenho em diversas tarefas e monitorizar o nível de compreensão (MITRE *et al.*, 2008).

Este conjunto de atividades (cognitivas ou associativas) de suporte da aprendizagem ativa tem sido estudado e referenciado, depois da aplicação deste conceito como capacidades do aluno gerar seu próprio conhecimento. Para além de tudo, a nova ciência da aprendizagem está a começar a fornecer conhecimento para melhorar significativamente as capacidades das pessoas para se tornarem aprendentes ativos que procuram compreender assuntos e estão melhor preparados para transferir o que aprenderam para novos problemas e novos cenários (GALANTE e BRITO, 2008)]

Neste contexto, é fundamental sublinhar a importância de repensar o que se ensina, como é ensinado e como a aprendizagem é avaliada. A ênfase na compreensão conduz a uma das principais características do processo de aprendizagem, tal como é concebido atualmente: no sentido mais geral as pessoas constroem novo conhecimento e compreensão do que aprendem com base no que já conhecem e nas crenças que subjazem. Assim a aprendizagem se consubstancia no modelo de metodologia ativa pois tem o sentido no processo de conhecer (VALENTE, s/d).

Ernest (1996, p. 124) já se referia que o construtivismo é o paradigma mais significativo na investigação em educação e que apesar da metáfora da

construção de estruturas a partir de conhecimentos anteriores, possivelmente formatadas por tarefas específicas ser comum, existem várias formas de entender o construtivismo. Esses princípios se coadunam nas organizações em função de “o conhecimento não é passível de ser recebido quer pelos sentidos ou pela comunicação. O conhecimento é ativamente construído pelo sujeito cognoscitivo”.

No contexto de um ambiente de ensino que se torna cada vez mais instável e imprevisível, dada à vertiginosa alteração de demandas sociais e estimulações tecnológicas, o primeiro alerta para a sobrevivência é bem claro: “nada é mais perigoso do que o sucesso de ontem” (TOFFLER, 2000, 1990, p. 14).

O fundamento da aprendizagem ativa é a cultura da inovação. Todas as instituições têm cultura. Melhor dizendo, todas as organizações vivem dentro de uma determinada cultura. A cultura abrange a maneira de gestão (agir, pensar e sentir) de uma instituição. Maneira de agir que pode ter aspectos comuns e aspectos diferentes em relação à maneira de agir de outras instituições. A forma de organização social de uma instituição, portanto, também faz parte de sua cultura. Assim cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através da aprendizagem e da convivência social (CARRRARO et al., 2011).

Já a inovação é algo novo que se cria e a atual organização do trabalho escolar está longe de favorecer a criatividade, já que manter todos que lá estão, são antes de promover a criatividade, estimulados ao conformismo, a passividade e a imitação e a repetição do que os outros fazem (TOMAÉL et al., 2005).

Assim a primeira característica da cultura da inovação, e talvez a mais importante, é a novidade. Uma ideia, um objeto, um comportamento são inovadores na medida em que são novos Essa novidade refere tanto à pessoa que cria, quando ao conhecimento existente naquele momento [MACHADO, 2004]. Kneller (2008, p. 121) observa:

Muitas vezes as pessoas que propõem a novidade, aquilo que muda o que já existe, não são bem aceitas por seus contemporâneos. A maioria das pessoas prefere a segurança a se conhece à incerteza do desconhecido. Por isso reagem as novidades: Copérnico foi acusado de blasfemo. Galileu quase foi queimado vivo, Darwin foi perseguido pelo clero. Em muitos casos, as pessoas criadoras só são reconhecidas depois da morte. O pensamento criador se caracteriza por ser exploratório, por buscar o desconhecido, o risco e a incerteza.

O quarto fundamento é a liderança e a constância de propósitos. E quanto a este fundamento é importante destacar que a introdução do modelo americano de qualidade “ênfase na satisfação” e no Japão a partir de 1954 fortemente foi influenciada pelas obras de Abraham Maslow¹⁰. A obra de Maslow representa uma filosofia diferente da natureza humana, uma nova imagem do ser humano. Esta filosofia é baseada em 2 (dois) pontos fundamentais. a) o ser humano tem uma natureza superior que é instintiva; e b) esta natureza humana tem uma característica profundamente holística (CROSBY, 2011). Complementa o autor:

Maslow na década de 1920 defendia a possibilidade de melhorar a natureza e a sociedade humana ou de descobrir os valores intrínsecos humanos. Ele afirma que “...já é possível rejeitar firmemente a crença desesperadora de que natureza humana é má.” Maslow denomina a abordagem holística de “A Revolução Desapercebida” (CROSBY, 2011, p. 33).

Ao adotarem a qualidade, as instituições passaram a seguir a abordagem holística maslowiana através de políticas de recursos humanos substancialmente diferentes das abordagens sem a qualidade. As organizações deveriam ser vistas como organizações que tinham como missão maior satisfazer as necessidades de sobrevivência do ser humano. Todas as grandes empresas do mundo e, 70% das médias, pequenas e microempresas do mundo já adotaram algum sistema de qualidade, segundo Campos (2012) com essa visão holística com grupos de qualidade registrados. Isto significa que os trabalhadores, dessas corporações estão engajados em trabalhos criativos em grupo, que é uma das essências da proposição de Maslow desde a década de 1920.

As metodologias ativas têm como fundamento a formação profissional. Assim, as metodologias ativas se constituem como um instrumento que vai oportunizar a atuação profissional de vivenciar sua própria aprendizagem a partir da prática, indo de encontro às expectativas e aos desafios enfrentados pelas sistema ensino e aprendizagem:

As metodologias ativas são as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho. Devem ser vinculadas aos componentes curriculares é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). É necessário à formação profissional a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado de trabalho. Assim as metodologias ativas dão oportunidade de aliar a teoria à prática (PIMENTA e GONÇALVES, 2012, p. 21).

O uso de metodologias tem o objetivo de introduzir o aluno em contato direto com o cotidiano da sua futura atuação profissional em um intenso processo de interação das atividades práticas e teóricas, que deve ser realizado, obrigatoriamente em um determinado número de horas. Sua finalidade principal é apresentar, aos alunos os necessários significados do campo teórico na prática profissional com acompanhamento de professor, denominados orientadores que trabalham buscando relacionar as observações, às práticas e a teoria (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas proporcionam a interação entre o campo de aprendizagem, as instituições de ensino e os alunos acadêmicos que vão vivenciar essa realidade cuja principal meta é a ação educativa com o necessário contato com as informações gerais, de maneira que esse futuro profissional assuma sua função de um modo mais próximo da realidade:

A utilização de metodologia consiste em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do futuro profissional. Desta forma, a metodologia ativa funciona como o eixo central na formação, pois é através dela que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia (GUERRA, 2015, p. 33).

Todavia, o uso de metodologias ativas na aprendizagem é básica na formação já que busca garantir o princípio ação/reflexão/ação, ou seja, é o complemento dos pressupostos teóricos aprofundados em sala de aula, mas funciona como um aprofundamento e avanço desses pressupostos:

As metodologias ativas oferecem momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. Assim, pois, resgata-se a identidade de cada aluno ao mesmo tempo em que lhe oferece a oportunidade de encontrar-se com si mesmo na profissão que deseja seguir (SAUL, 2010, p. 43).

É no campo das metodologias ativas que esse confronto (conhecimento teórico x realidade) se dará, pois a escola representa o ambiente ideal para a construção da experiência prática e teórica que se aprimora com as metodologias ativas. As metodologias ativas significam a experimentação de sensações dantes desconhecidas, entre elas a de pesquisador que permita investigar uma realidade nova. O que Libâneo (1999, p. 133) fala e da oportunidade de aprendizagem e experiência para os futuros professores que por analogia por ser transferido para qualquer campo de formação:

Quem quer que deseje continuar a ser chamado de “educador”, não pode ignorar importância dos processos educativos extraescolares, especialmente os de treinamento e experiências, nos quais está implicado o processo pedagógico como um todo em sua realidade.

Esse processo de desenvolvimento defendido por Libâneo (1999), ou seja, as metodologias ativas é a oportunidade primeira de desenvolvimento profissional a partir das vivências educativas, internas e externas, se coaduna com o pensamento de Saul (2010, p. 43) que diz “que metodologias ativas é a observação, registro, reflexão, síntese, avaliações e elaboração de planos como instrumentos metodológicos da formação”.

Outra abordagem clássica e tradicional quanto ao programa de metodologias ativas é a que se baseia, e quase exclusivamente, em levantamentos de necessidades. Esta é uma abordagem mais evoluída que àquela anterior, pois parte de um pressuposto de quais qualificações gerais são geralmente necessárias em termos permanentes, mas dedica sua atenção a ver onde as necessidades são maiores, e daí programa a sua atividade. No entanto, ainda não se deve considerar esta orientação satisfatória, pois faltam alguns elementos indispensáveis para completar a sua efetividade (BATISTA e MEIRELLES, 2014).

Em outra perspectiva de metodologias ativas, Jucius (2004) vai afirmar que o metodologias ativas devem estar atrelada aos objetivos de ensino e aprendizagem em primeiro plano, as necessidades explícitas do aluno e, fundamentalmente a interação entre o campo de metodologias ativas e o futuro do profissional. Em outras palavras, se não se relacionar às necessidades à escala de importância e prioridades dos objetivos gerais das metodologias ativas, corre-se o risco de se estar pondo, por exemplo, 80% do esforço em áreas que às vezes contribuem com 10%. (GUIMARÃES et al., 1998).

Observa-se que os objetivos gerais das metodologias ativas são: estabelecer uma relação proativa entre teoria e prática dentro de uma vinculação entre académico, instituição responsável pela formação, e orientado. A prática profissional requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o ato de conhecer, ou seja, “o profissional ao repensar a formação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade” (FREIRE, 1996); (PEREIRA e CONCEIÇÃO, 2013).

3.2 As tipologias de metodologias ativas

O primeiro tipo de metodologias ativas é a denominada ‘aprendizagem baseada em problema’ que é utilizada, segundo Barbosa e Moura (2013) há muito tempo, desde os tempos do filósofo Confúcio (500 a.C). Este filósofo só ajudava na resolução de problemas depois de um grande esforço de seus seguidores para solucioná-los. Jesus Cristo também utilizava esse método quando falava em parábolas no sentido de estimular seus seguidores a pensarem no que cada parábola significava. Assim, o levantamento de informações parte de uma situação geral (problema) para uma situação particular (problema x solução).

Mas como sistematização de um processo de aprendizagem surgiu na década de 1980 no Canadá com aplicação na medicina, ganhando

rapidamente adeptos em todas as outras áreas. Aqui no Brasil o interesse pelo uso da metodologia ocorreu primeiramente no Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – fazendo rapidamente parte do currículo de formação (ARAÚJO, 2011 *apud* BARBOSA e MOURA, 2013).

O tipo de metodologia ativa ‘aprendizagem baseada em problema’ é uma tipologia e, como outros tipos, tem as suas vantagens e desvantagens que devem ser analisadas à luz do tipo de problema e questões a serem respondidas, do controle possível do aluno sobre o real evento comportamental. A segunda tipologia de metodologias ativas é aquela baseada em projetos em que se trabalha a aprendizagem para a atuação multidisciplinar. Nesta perspectiva se discute de forma ampla, progressista e emancipadora, estabelecendo um novo procedimento que poderia mudar a reorientação curricular do ensino, portanto, um processo de construção coletiva da qual participam, necessariamente, diferentes grupos em constante diálogo (BARBOSA e MOURA, 2013).

O aspecto da multidisciplinaridade e trabalho em equipe e das renovadas estratégias na aprendizagem que passa por reconhecer que esta ocorre apenas quando há compreensão, e, é livre e mais eficiente do que a aprendizagem mecanizada. Essa ideia de uma relação pedagógica ou educacional pela lógica comum escolar supõe que se ultrapasse a forma usual de dependência/interdependência de quem ensina com quem aprende em favor de um modo mais interdependente. Ou seja, não se pode dissociar mais o ensinar do aprender (BARBOSA e MOURA, 2013).

Assim, o ensino por metodologia ativa tem fundamental importância na formação do indivíduo, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs [Brasil, 1998], o aluno deve sentir-se parte do ambiente em que vive, sendo capaz de identificar os elementos e suas relações, com o objetivo de preservá-lo.

No caso brasileiro a aplicação de metodologias ativas está diretamente ligada a necessidade de mudança no processo curricular. A

crítica à adequação do currículo dos no Brasil é particularmente marcante. O descontentamento referente à inadequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino tem levado a muitos descontentamentos. Nos países da América Latina, nos últimos vinte (20) anos foram realizadas diversas reformas curriculares, baseadas no consenso geral de que os sistemas educacionais atuais não estão produzindo os resultados necessários pela maioria dos países da América Latina. No Brasil os resultados são muito parecidos, embora a última reforma do ensino no Brasil tenha ocorrido no ano de 1996, ou seja, a mais de vinte (20) anos. Há uma crescente falta de correspondência entre habilidades (competência e preparação profissional) dos egressos (em todos os níveis de ensino), e as exigências do desenvolvimento socioeconômico e a realidade dos alunos (FEUERWERKER, s/d).

Segundo Pimenta e Gonçalves (2012, p. 34) eles tratam a questão como “ensino à distância”, ou seja, que muitas instituições de ensino dão maior importância a algumas disciplinas, sem tornar intrínseco teoria e a prática, como se não houvesse importância em estar unidos teoria e prática na caminhada de saber, mostrando com isso que a metodologia ativa é um mero complemento. Para Pimenta e Gonçalves (2012, 34) o nexa entre teoria e prática é indispensável:

[...]a metodologia ativa tem de ser teórico-prática, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento d metodologia ativa o metodologias ativas como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA e GONÇALVES, 2012, p. 34).

A *práxis* é considerada uma fase imprescindível na edificação e construção do conhecimento, se trata da teoria intrínseca com a prática que ocorre no momento em que as ideias e conhecimentos teóricos são experimentados na sociedade para uma análise e reflexão dos resultados. É a reflexão sobre e na ação que produz o conhecimento adequado e legítimo, o saber fazer originário de realidades flexíveis e imprevisíveis.

[...] os homens são seres da práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...] (FREIRE, 2001, p. 121)

Mesmo assim, metodologias ativas hoje em dia, é a principal ferramenta para os acadêmicos, terem contato com a prática profissional "Este mecanismo é bastante eficiente uma vez que a universidade pode avaliar o desempenho em seu contato direto com a profissão em si. Halasi (2012, p. 1), cita uma frase do Prof. Cion Cassiano Basso do CEFFET-PR: "metodologias ativas quando adequadamente concebida, orientada, e avaliada, cria e aprimora benefícios tangíveis para o aluno: melhorar a qualificação acadêmica; evidencia e aprimora qualidade pessoal; estimula à transição da adolescência a vida adulta; facilita a transição da vida acadêmica à vida profissional; provoca o exercício da orientação vocacional; rompe a dicotomia do cordão umbilical com a escola e proporciona um insubstituível início de vida profissional. Ou seja, para Halasi (2012, p. 2), o aluno ao participar de metodologias ativas incorpora suas vivências dentro da escola como também fora da escola. Assim todos os saberes deste aluno se incorporam ao metodologias ativas de forma inerente a vivência de cada um.

A escola não deve exigir tanto, ou seja, exigir que realizem atividades de grande complexidade conforme exigem para os professores. No entanto, quando o estagiário já está em certo período, já se pode ter certo grau de experiência com ele adquirida na sala de aula da academia, na exposição de trabalhos, nos seminários desenvolvidos, nas palestras, nos jogos aprendidos, os quais poderão e serão utilizados em suas práticas de metodologias ativas conforme se apresentem as necessidades da escola, pois, como eles vão conviver neste espaço real, é possível professores titulares faltarem e os estagiários assumirem suas turmas durante aquele dia de metodologias ativas.

Neste sentido, pode-se dizer que o metodologias ativas tem como finalidade oportunizar ao estudante de informática, ciências de computação, análise de sistemas e outros cursos correlatos, acesso ao seu futuro campo de

atuação profissional, num contato direto com questões práticas e teóricas, pois, segundo Villar (2014, p. 23):

Apenas numa prática é possível atingir os máximos significados dos conceitos trabalhados em sala de aula, e os encadeamentos complexos deles decorrentes, impossíveis de serem verificados apenas na teoria. Assim, muitos questionamentos surgem e o aluno de informática aprendem fora do ambiente acadêmico, o que contribui para uma grande atualização e troca de informações entre ensino-aprendizado.

Metodologias ativas como prática profissional inicial do acadêmico de áreas correlatas ao curso de informática funciona como um aprimoramento qualitativo, cujo objetivo deve ser de desenvolvimento técnico-profissional. Deve funcionar no âmbito da educação formal, já que a educação acompanha o ser humano, durante toda a vida, pois sempre se estar aprendendo coisas novas e, portanto, educando-se. Durkheim (1998, p. 41) assim define a educação:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política, no seu conjunto.

Da definição de Durkheim (1998) podem-se extrair duas (2) ideias importantes para a prática do metodologias ativas como *práxis* inicial da vida profissional do aluno de informática, ciências de computação, análise de sistemas e outros cursos correlatos: a educação é ao mesmo tempo múltipla e uma; e a educação consiste na socialização metódica das novas gerações. Não se pode entender a educação ou o seu processo como algo isolado, à parte da dinâmica social e de seus rumos, Infelizmente, a realidade do ensino brasileiro tem sido o inverso das demandas sociais, das necessidades emergentes de um povo que se vê em duas (2) situações distintas, porém de resultados igualmente ineficientes: aqueles que não têm acesso à escolaridade; e, aqueles que têm, mas se debatem com uma ausência de conteúdo real ou na prática inexorável no ensino nos dias atuais. Mas, essas questões não são o cerne deste trabalho, embora para o aluno de informática, ciências de computação, análise de sistemas e outros cursos correlatos o necessite de plena consciência da situações quem vai enfrentar. Mas sem

dúvida como prática são essenciais, já o que o acadêmico, vai ter contato com infraestrutura física deficiente, professores desmotivados e desqualificados, gestores que só tem compromisso com o cargo que exercem e outros profissionais profundamente atrelados a uma estrutura de atendimento deficiente. Claro que existem exceções a essa situação geral, mas exceções são raras e casos pontuais, valendo a regra geral de um educação profundamente deficiente como comprovam os resultados de testes internacionais que colocam o país apenas em 146º lugar no mundo (REVISTA EXAME, 07/05/2012).

Lindgren (2015, p. 545) apresenta as conclusões de uma pesquisa que dão uma ideia da inadequação da escola e do conseqüente "fracasso" dos alunos. Apresenta-se a seguir algumas dessas conclusões:

- 1.ª) Os alunos desfavorecidos são menos capazes de aprender por recomendações orais, do que os alunos de classe média.
- 2.ª) Os alunos desfavorecidos tendem a apresentar períodos mais curtos de atenção e, conseqüentemente, têm dificuldades em seguir instruções. Esses alunos necessitam de atividades variadas, que exijam pequenos períodos de atenção.
- 3.ª) As experiências dos alunos desfavorecidos são mais limitadas no que se refere às atividades escolares.

Esta é o ensino que exclui, que expulsa, que não serve que não é atrativa, que não informa, que não forma. Est e ensino "exclusiva", não serve, não oferece nada, não motiva e, só incentiva o abandono, a evasão, a prática da reprovação. Não é uma escola que aprova que funciona que é elo entre o crescimento pessoal e a oportunidade de mudança, ou seja, é essa a escola que o estagiário vai encontrar n sua prática inicial. Evidentemente que existem exceções, mas exceções são exceções e não regra, ou seja, a realidade brasileira é de uma escola exclusiva. Na realidade essas pesquisas tinham como pano de fundo, inserir o aluno neste contexto, mas acima de tudo tinham por objetivo inferir neles o espaço que vão encontrar no futuro. Claro que as escolas europeias e americanas são diferentes das escolas brasileiras, mas na década de 1960, por exemplo, nos Estados Unidos havia diferença brutal entre escolas, principalmente nas escolas para os negros. Essas pesquisas realizadas lá apresentavam o contexto das duas (2) escolas, como informa Veiga e Veiga e Tavares (2008, p. 34):

As escolas para negros era, nas década anteriores a 1970, completamente desfiguradas nos Estados Unidos, como aponta os estudos de Graham (1986), já que tinham infraestrutura física deficiente, professores desqualificados e nenhum compromisso com o processo educacional. Sua ação era descompromissada com o futuro dos negros, já que eram considerados classe inferior.

Como se pode observar essa era à realidade das escolas americanas para negros, até a década de 1970, ou seja, muito parecida com a realidade das escolas brasileiras de hoje, sendo desta forma, um campo fundamental para os futuros professores tomarem contato inicial com essa realidade.

Dessa forma, as metodologias ativa pode ser o primeiro passo a ser dado, no sentido de se combater o caos educacional, que passa por um processo bastante parecido com o sentido *lato* da palavra participação. Isto significa basicamente, que elementos sociais envolvidos devem obrigatoriamente estar presentes no cotidiano do metodologias ativas , ou seja, o metodologias ativas deve buscar um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido.

Neste sentido, a supervisão de metodologias ativas deve entender o projeto de metodologias ativas como uma reflexão do cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A supervisão requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias.

Assim, deve seguir a máxima de Paulo Freire (1999) em “A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” onde ele observa que o ato educativo é um ato de reconstrução, apresentando o sistema educativo se demolindo, em destruição e que, para se fazer educação, para se conscientizar, é preciso lutar contra o atual sistema. “Essa destruição parece fazer parte de uma destruição mais geral, de um plano mais amplo de

sabotagem da própria sociedade e por isso é essencial pensar que o docente, sendo docente, não é apenas docente”.

A luta por uma prática pedagógica mais libertadora deve se estender as outras frentes da sociedade. Desta forma, o educador, “ao repensar a educação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade” (FREIRE, 1999, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu constatar que muitos dos complexos problemas enfrentados pelos alunos estão ligados a relação teoria-prática. Essa relação teoria-prática pode ser adquirida na própria escola através de projetos específicos voltados a aproximação entre a realidade do ensino universitário.

Evidentemente que estes equipamentos fundamentais na formação não são suficientes para dar ao estudante a experiência e a vivência que o mercado de trabalho exige. Mas, é um passo no processo formativo do estudante, que permite visualizar oportunidades para se tornar empregável, ou seja, empregar conhecimentos, habilidades e atitudes, no seu campo de atuação que está em constante movimento.

Estar-se vivendo na era da informação, da velocidade e da orientação para resultados, muitas vezes, fica-se atônitos com a rapidez com que a mudanças acontecem. Já não basta mais sermos especialistas em uma única área: precisa-se entender de cada área, isto é, conhecer todos os aspectos relacionados com o ramo do ensino, que são a produção do conhecimento e a formação da cidadania. Senão como pode-se aplicar os conhecimentos em benefícios da sociedade e da comunidade.

Considerando que a escola moderna é o espaço do aprender a aprender também deve proporcionar ao aluno uma visão holística e multidisciplinar desenvolvendo o espírito crítico e habilidades de abstração e inovação, sendo o uso de metodologias ativas fundamental neste processo. Espera-se que as informações levantadas nesse trabalho sirvam para

fomentar o debate acerca do tema, metodologias ativas-escola, como também, para serem utilizadas pelos professores de metodologias ativas , direcionando suas ações e para a criação de novas formas de atuação, mais próximas da realidade escolar e parcerias constantes e duradouras com as comunidades, viabilizando novos desafios dentro das universidades e das escolas, quanto ao desenvolvimento de novas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BAROODY, A. J. **Problemas, resolução e comunicação**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013

BATISTA, M. M. C.; MEIRELLES, J. C. **Estratégias e metodologias de apoio ao desenvolvimento pessoal, profissional e funcional**. Rev. Adm. públ., Rio de Janeiro. 18(2):13-38, abr./jun. 2014.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1986 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1982. disponível em <http://www.congressonacional.gov.br> acesso em 7 de ago de 2023.

CALHEIROS, D. da S. **Utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto da Web 2.0 na prática docente do ensino superior**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2009. Versão digitalizada

DURKHEIM, E. **Sociologia**. 14.ed. São Paulo: Abril, 2008.

FIALHO, F. A.; JACQUES, P.; SILVA, J; L. da. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz E Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2001.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica: processos e Resultados.** Editora: Hucitec. Editores: Rede Unida e Associação Brasileira de Educação Médica. ISBN 85-271-0457-1. Livro digital.

GALANTE, A. C.; BRITO, J. L. N. **Aplicação da tecnologia de sistemas de suporte à decisão no planejamento urbano municipal: uma proposta para o município de Macaé.** Revista de Sistemas de Informação n°. 01 Jan./Jun. 2008.

GUERRA, Y. **O ensino da prática no novo currículo: elementos para o debate.** Palestra da oficina ABEPSS. Região Sul I, Maio, 2002. (Versão digitalizada).

GUIMARÃES, T. de A.; NADER, R. M.; RAMAGEM, S. P. **Avaliação de desempenho de pessoal: uma metodologia integrada ao planejamento e à avaliação organizacionais.** RAP RIO DE JANEIRO ~2(6) 4~61, No\ /DEZ 1998.

HALASI, A. C. (Org). **Novo ensino: tendências e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

JUCIUS, M. **Metodologias inovadoras para a prática do treinamento.** São Paulo: Saraiva, 2004.

LEMOS, M. de S. **Aprendizagem criativa.** São Paulo: Pioneira, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2002.

LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula.** 5. ed. Rio De Janeiro: Ao Livro Técnico, 2015.

MENDES, L. **Pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G. de; PINTO, N. M. de M.; MEIRELLES, C. de A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

MOREIRA, M. C. **A concepção de estágio no Brasil.** Rio De Janeiro: Civilização, 2011.

PEREIRA, A. B.; CONCEIÇÃO, M. I. G. **Processo de desligamento entre pesquisadores e participantes na pesquisa-ação.** Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 1, p. 109-126, Jan./Abr. 2013.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUL, A. M. **Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo.** Artigo, 2010. Disponível em <http://www.semedsp.gov.com.br> Acesso em 15 de jul de 2021.

TOFFLER, A. **Gestão da modernidade.** 2, ed. São Paulo: McGraw Hill, 2000.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior:** a proposta da sala de aula invertida. Depto. de Multimeios, Nied e GGTE - Unicamp & Ced – PucSP. s/d.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 10^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013

ÉTICA ESCOLAR NO ÂMBITO ESPORTIVO

Cleison Garrido de Almeida¹¹

RESUMO

O Presente projeto de pesquisa (Ética Escolar no Âmbito Esportivo) tem como objetivo verificar de que modo o princípio da ética pode ser tratado nas aulas de educação física escolar, sua relevância e importância para os professores, alunos e a sociedade por meio de seus componentes (solidariedade, respeito, justiça e diálogo), usando o conteúdo esportivo. O projeto se iniciou em fevereiro com elaboração do tema métodos que iriam ser seguidos entres outros requisitos citado no cronograma. Foi utilizado como metodologia a pesquisa indutiva pesquisa bibliográfica de objetivo explicativo. Todos os recursos gastos foram de autonomia do pesquisador com materiais didáticos já adquiridos pelo aluno.

Palavras-chave: Aluno. Ética. Esporte. Escola. Professor.

ABSTRACT

This research project (School Ethics in the Sports Scope) aims to verify how the principle of ethics can be treated in school physical education classes, its relevance and importance for teachers, students and society through its components (solidarity, respect, justice and dialogue), using sports content. The project began in February with the elaboration of the theme methods that would be followed among other requirements mentioned in the schedule. It was used as methodology the inductive research bibliographical research of explanatory objective. All resources spent were the responsibility of the researcher with didactic materials already acquired by the student.

Keywords: Student, Ethics, Sport, School, Teacher.

¹¹ **Graduação:** Licenciatura em Educação Física / UNOPAR. Bacharelado em Educação Física / Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera). **Pós-graduação** em Metodologia do Ensino Superior e EAD /FAEL. Faculdade Educacional da Lapa. Ensino de Educação Física e EJA /Faculdade Dom Alberto. cleison.almeida@edu.mt.gov.br

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs Brasil (1998b), buscar o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, no qual requer a apresentação de questões sociais que efetivamente contribuam para a aprendizagem e reflexão dos alunos, possibilitando-lhes uma visão ampla e consistente da realidade da qual fazem parte, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva. Em uma mesma linha de raciocínio pode-se notar a ética como sentido a condução da vida, e tem seu próprio meio de alcançar a conquista da felicidade.

Já o esporte tem sua orientação voltada a saúde e bem-estar e para o seu propósito a formação do sujeito ético. Olhando dessa forma o esporte e a ética são extremamente ligados para a construção de uma sociedade justa.

Temos ética como um nome dado ao ramo da filosofia dedicado aos assuntos morais. A palavra ética é derivada do grego e significa aquilo que pertence ao caráter. Segundo Aquino (1996) é a ciência que toma por objeto imediato os juízos de apreciação sobre os atos qualificados de bom e mal.

Esse tema busca mostrar a importância da educação física com a ética para o trabalho da cidadania com os alunos nas escolas motivando o professor ser exemplo de ética e moral para com os alunos. Espero alcançar ideias claras e relevantes através de estudos bibliográficos que a ética é fundamental no âmbito escolar esportivo.

No contexto das aulas de educação física, muitas vezes o foco recai sobre o desenvolvimento das habilidades físicas e o desempenho esportivo dos alunos. Contudo, este projeto reconhece que a dimensão ética desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, ajudando a moldar valores como solidariedade, respeito, justiça e diálogo.

A pesquisa busca, portanto, explorar como o conteúdo esportivo pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica eficaz para promover

discussões e reflexões sobre questões éticas. Isso inclui examinar como as atividades esportivas podem ser contextualizadas para promover o respeito mútuo, a cooperação, a equidade e a resolução pacífica de conflitos. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, este projeto pretende contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas na educação física escolar, destacando a importância de formar cidadãos éticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, busca fornecer subsídios para que os educadores possam integrar a ética de forma significativa em suas aulas, promovendo um ambiente educacional mais ético e inclusivo. O estudo tem como objetivo verificar de que modo o princípio da ética pode ser tratado nas aulas de educação física escolar.

2. IMPORTÂNCIA DA ÉTICA NO AMBIENTE ESPORTIVO

Para compreendermos sobre a ética devemos primeiro entender que o homem é um ser social, pois vive em sociedade e sociedade consiste em um conjunto de pessoas que vivem em um determinado espaço e faixa de tempo, segundo normas comuns em que são unidas pelo sentimento de consciência em grupo. Para essa convivência dar certo, e se sair bem precisamos de ordem, a ordem humana não é natural, diferente da ordem dos animais.

A ética é estabelecida, construída e reconstruída até obter-se uma forma satisfatória de atender suas necessidades que mudam ao longo da história. A ordem humana é um conjunto de regras de normas, valores e leis que melhoram o ambiente em que se vive, seja no trabalho, na escola com os amigos ou familiares.

Depois que as regras e valores são criadas, os homens são quem julgam com discernimento de certo / errado, o julgamento de caráter subjetivo ou objetivo de consciência moral e capacidade interna que os

indivíduos têm de reagir entre o bem e mal, e as normas morais são cumpridas por convicções íntimas.

Os PCNs Brasil (1998b), explicitam que é diante dos conflitos e das questões complexas que se constata os limites das respostas oferecidas pela moral e neste ponto entra-se no domínio da ética. A partir da necessidade de problematizar respostas e verificar a consistência de seus fundamentos. Sendo assim ela possui as características de não ser normativa, quando se realiza uma reflexão ética pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, que buscam o esclarecimento e questionamento a respeito dos princípios que as orientam a adquirir um significado autêntico no âmbito das relações.

Com relação ética e jogos esportivos escolares os PCNs Brasil (1997a), indicam que a educação física por se tratar de uma disciplina na qual as atividades motoras realizadas expõem de forma clara as competências e dificuldades dos alunos requer muito cuidado para que os fracassos experimentados não se tornem motivo de humilhação e desprezo, ainda mais se for considerado em que vivemos em uma sociedade que visa competências física e beleza corporal que são extremamente valorizadas.

Obter aulas onde o aluno possa se expressar usando o diálogo, a solidariedade e o respeito mútuo e algo que os professores buscam nas suas aulas práticas pois, a educação física é uma disciplina curricular que busca introduzir e integrar o aluno a cultura corporal de movimento, formando cidadãos honestos críticos e reflexíveis capazes de usufruir de esportes lutas ginásticas, jogos e danças em benefício da cidadania e da qualidade de vida.

As práticas como jogos, esportes, dança e outras manifestações da cultura corporal de movimento são instrumentos pedagógicos utilizados para a aprendizagem social, esses fundamentos devem ser defendidos e bem esclarecidos no projeto político pedagógicos da escola, (DARIDO, S. C.; RANGEL et al, 2001).

Os alunos muitas vezes são influenciados pelo ambiente em que vivem, a moralidade do ambiente familiar exerce e influência nas relações de indisciplina das crianças com o contexto escolar, de certa forma são os professores que trabalham para melhorar essa situação, despertam nos alunos uma visão moral de seus atos para com os colegas. O ato de estender a mão para auxiliar um adversário caído ao a se levantar ou reconhecer uma boa atuação do adversário, cumprimento do vendedor ao “perdedor”, ou vice e versa.

Todas essas situações são com campo da ética, e respeito para com o próximo, essas ações diminuem a violência e prepara cidadãos que vão saber lidar com situações difíceis no futuro. O professor deve ser exemplo na sala de aula, desse modo o mesmo contribui para a construção de uma atitude digna e de respeito por parte dos alunos, favorecendo atitudes de solidariedade, aceitação, respeito e cooperação. Nesse sentido Nascimento (1984), o domínio da ética ou da moral é constituído pela investigação das noções de bem ou mal, justo e injusto do conjunto de valores que os homens admitem por tradições, por hábito ou pela adesão a um conjunto de crenças.

Considerando o jogo como um componente da educação física escolar Freire (2002) pontua sobre a importância da sua utilização efetiva enquanto meio de educacional. O esporte por meio do diálogo e ações criam valores e laços para a vida e estabelece respeito e solidariedade para com o próximo, esses valores devem sim ser trabalhando nas escolas, usando o professor como exemplo.

Sendo assim os PCNs tratados por Brasil (1997a) abordam sobre a educação física, pontua que; A educação física expõe as crianças de forma clara as suas dificuldades motoras, são nestas “oportunidades” o professor de educação física deve trabalhar a ética com decentes, ensinando-os a respeitar o próximo e saber que todos possuem limitações as quais devem ser estimuladas para se superarem.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de revisões bibliográficas e vivências cotidianas no meio educacional como “professor”, o projeto em questão busca destacar a importância da ética no âmbito escolar esportivo por meio das aulas de educação física, a importância das aulas de educação física na formação de cidadãos críticos reflexíveis e humanizados através do diálogo solidário e respeito para com o próximo.

Sendo assim, para este estudo podemos citar alguns autores de renome, bem como suas ideias que serão contextualizados a seguir: Betti, M. e Zullian, L. R (2002), Saches, I. e Teodoro A., (2007) Isabel Sanches e Antônio Teodoro (2007) Veloso Costa (2016) ...

Nesse sentido Betti, Mauro; Zullian, Luís Roberto em “Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas publicada na revista Mackenzie de educação física de 2002 destaca que a integração da disciplina que possibilita o usuário da cultura corporal de movimento do aluno deve ser plena, afirma também que através da atividade física ocorre por exemplo a integração de personalidade do aluno. Destaca também sobre a importância da escola no desenvolvimento moral dos alunos e quão importante o professor como exemplo no processo de formação de caráter dos alunos através do esporte.

Em consonância pode ser considerado que buscar formas de questões éticas para desenvolvimento de jogos esportivos pode ser uma maneira de se tratar deste princípio no contexto de uma atividade que possa gerar motivação nos alunos.

Algumas hipóteses levantadas são sobre a influência familiar nos princípios éticos e moral dos alunos, uma vez que podem vir de casa com uma certa dificuldade na adaptação ou melhora para o desenvolvimento moral em grupo, se tornando um aluno dificultoso.

Isabel Sanches e Antônio Teodoro (2007), pontuam sobre a dificuldade de se estender as várias esferas, a escola inclusiva valoriza a diversidade, integrando as atividades de educação básica ao cotidiano dos alunos

Veloso Costa (2016) em “Educação física escolar na promoção da saúde”, contribui ressaltando que a importância do corpo em movimento nas aulas de educação física desenvolve toda aprendizagem básica. Podemos perceber que a educação física e a ética caminham juntas, desenvolvendo um ser maturo e convivência em sociedade, nesse sentido Wallon, H. (2000) afirma que o homem como um ser biológico / social é complementar e recíproco: um não existe sem o outro, nessa questão o ser humano forma seu psiquismo, sua personalidade e sua identidade.

Em conformidade Dantas, H. (1992) afirma também que o ser humano se encontra dependente de uma dupla transformação em sua evolução, seja ela de fatores biológicos ou de fatores sociais, tornando se completa como humano através do social, isto é sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar.

Wallon, H (1968), em seu estudo objetiva compreender a gênese dos processos psíquicos do ser humano, apresenta uma concepção de desenvolvimento que inclui de forma integrada as dimensões intelectuais afetiva e amorosa. Assim em sua teoria psicogenética, o mesmo se preocupa com a explicação da relação entre a criança e se meio social com as mudanças que vão se processando nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, suas necessidades e interesses específicos com o que o ambiente social lhe oferece para suprir suas demandas.

3. METODOLOGIA

O presente estudo teve por finalidade descrever de quais maneiras o princípio da ética pode influência nas aulas de educação física escolar, bem como seus componentes (diálogo, justiça, solidariedade e respeito)

empregados nos jogos esportivos afins de atingir o objetivo. Desse modo, optou-se por utilizar a metodologia de natureza intuitiva com base em pesquisas bibliográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a formação ética como uma das funções da formação escolar, buscou-se mostrar e relevar a importância de trabalhar com este princípio nas aulas de educação física visando assim a importância de demonstrar como a ética afeta na formação de pessoas críticas, reflexivas e humanistas.

Pode-se concluir que o professor como formador de opinião trabalha a ética nas aulas esportivas, criando uma esfera de harmonia e respeito mútuo entre alunos, mostrando que gentileza gera gentileza, que um elogio vale mais que uma crítica e o mesmo atua como exemplo.

Tal exemplo é refletido nos alunos, que despertam para a postura “moral” em situações vividas em sociedade, respeitando o limite do próximo, diferenças raciais, culturais e sociais.

Enquanto componente curricular a educação física e uma das instâncias responsáveis pela formação ética dos futuros cidadãos, princípio fundamental para a convivência democrática seja na escola ou em sociedade.

5. REFERÊNCIAS

AQUINO (1996) motriz Rio claro v.13, n.1, p.14, jan./mar. 2007

BETTI, M. Educação física esporte e cidadania: Revista Brasileira de ciência do esporte, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 84-92, 1999.

BRASIL.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF, 1997^a

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C.; RAMOS. G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.; SILVA, E.V. M; RODRIGUES, L.H; SANCHES, L; PONTES, G.; CUNHA, F. Educação física a formação dos cidadãos e os parâmetros curriculares nacionais. Revista paulista de educação física São Paulo, v. 5.p.17-32, jan/jun 2001.

FREIRE. J. B O jogo entre o riso e o choro. Campinas Autores associados, 2002

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria da educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentações dos temas transversais. Brasília ,1998b.

SANCHES Isabel; TEODORO Antônio. Procurado Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação. 2007, p. 106.

TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VELOSO, K. H. M.; COSTA, C. R. B. Educação física escolar na promoção da Saúde. Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo do conhecimento. Ano 01. Ed. 01. V, 10. p. 186-199, 2016.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins fontes, 1968.

A RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO E DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO AUTISMO

Moises da Silva ¹²

RESUMO

O presente artigo constitui o trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Autismo do Centro Universitário Favени. Apresenta temática sobre “A relevância do diagnóstico e da intervenção precoce no Autismo. Um dos interesses pelo tema partiu do acúmulo de experiências na área de Língua Portuguesa e pela identificação com a temática a partir do momento que me deparei com o meu primeiro discente autista em um sexto ano do Ensino Fundamental II do período vespertino da Escola Estadual Dr. Augusto Mariani em Andradina, interior de São Paulo. Vi-me na situação de querer ser útil também diante dessa nova situação para mim bem como estava também motivado já que gosto de novos desafios e demonstrava à época um pouco de conhecimento sobre o assunto já que os temas Autismo e Inclusão Escolar sempre foram abordados em nossas reuniões semanais de ATPCs em forma de leituras diversas, palestras, cursos de curta duração. Enfim, posso garantir que a presença de um discente autista em minha sala motivou-me a querer buscar mais conhecimentos na área da Pedagogia e afins para cumprir minha missão de professor juntamente àquele aluno e perante a comunidade escola.

Palavras-chave: Autismo. Diagnóstico Precoce. Intervenção.

¹² **Graduação:** Licenciatura em Letras – Faculdades Integradas Rui Barbosa/ FIRB; Licenciatura em Letras - Universidade Metropolitana de Santos / UNIMES; Licenciatura em Pedagogia – Faculdades Integradas Urubupungá / FIU; Licenciatura em Química – Centro Universitário FAVENI; Licenciatura em Educação Especial - Centro Universitário FAVENI; Licenciatura em Sociologia – Centro Universitário FAVENI. **Pós-Graduação:** Língua Portuguesa - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS; Psicopedagogia Institucional - Faculdades Integradas Urubupungá / FIU ; Psicopedagogia Clínica – Faculdades Integradas Urubupungá/ FIU; Alfabetização e Letramento Faculdades Integradas Urubupungá/ FIU; Neuropsicopedagogia – Grupo Educacional FAVENI; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional- Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP ; Psicomotricidade Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Supervisão Escolar – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Gestão Escolar – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Neuroeducação; Neurociência E Educação – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Especialização Em Coaching Pessoal e de Equipe – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Língua Portuguesa: Redação e Oratória – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Neuropsicologia- Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Cultura Africana - Faculdade Campos Elíseos/ FCE; Ludopedagogia – Faculdades Campos Elíseos /FCE; Docência Do Ensino Religioso – Faculdades Campos Eliseos /FCE; Educação, Política E Sociedade – Faculdade de Educação São Luis / FESL; Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais – Grupo Educacional FAVENI; Autismo – Grupo Educacional FAVENI; Deficiência Intelectual – Faculdade da Região Serrana/ FARESE; Ensino Da Língua Portuguesa – Faculdade da Região Serrana/ FARESE; Transtorno do Espectro Autista – Instituto Cultus; Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras – Faculdade de Educação São Luis / FESL; Intervenção Aba Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Psicolinguística – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo/ FAMEESP; Ensino de Língua Espanhola – Faculdade Integrada Instituto Souza / FASOUZA; Antropologia - Faculdade Integrada Instituto Souza / FASOUZA; Teologia e o Pensamento Religioso – Faculdade Integrada Instituto Souza / FASOUZA. **Mestrado:** Ciências da Educação - Emil Brunner World University/ EBWU. moisescares@yahoo.com

ABSTRACT

This article constitutes the conclusion work of the Post-Graduate Course in Autism at the Faveni University Center. It presents a theme on “The relevance of diagnosis and early intervention in Autism. One of the interests in the subject came from the accumulation of experiences in the area of Portuguese Language and the identification with the theme from the moment I came across my first autistic student in a sixth year of Elementary School II in the afternoon period at Escola Estadual Dr. Augusto Mariani in Andradina, in the interior of São Paulo. I found myself in the situation of wanting to be useful in the face of this new situation for me as well as I was also motivated since I like new challenges and demonstrated at the time a little knowledge on the subject since the themes Autism and School Inclusion were always addressed in our weekly meetings of ATPCs in the form of various readings, lectures, short courses. Finally, I can guarantee that the presence of an autistic student in my classroom motivated me to want to seek more knowledge in the area of Pedagogy and the like to fulfill my mission as a teacher together with that student and before the school community.

KEYWORDS: Autism. Early Diagnosis. Intervention.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Autismo, também é chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em referência a um grupo de transtornos e síndromes os quais se caracterizam por sintomas similares entre si, foi nomeado inicialmente por um médico austríaco chamado Leo Kanner nos anos 40, ao perceber características similares em crianças, que demonstravam distintos comportamentos que as diferenciavam das outras crianças, como problemas na comunicação, incluindo a ecolalia (repetição da fala do outro fora do contexto), déficits na comunicação e na interação social, tanto quantitativo quanto qualitativo, isolamento social, isto é, padrões inadequados de comportamento que não possuem finalidade social, mesmo com pessoas da própria família ou de seu convívio, e estereotípias (movimentos repetitivos), além do forte apego tanto a rotina quanto a objetos ou assuntos específicos (ORRÚ, 2010; LOPES-HERRERA, 2012).

Segundo a Organização Pan Americana de Saúde há uma estimativa de que se tenha um indivíduo com transtorno do espectro autista para cada 160

crianças na população mundial. Com isso, o número de diagnoses para esse fim mostra um aumento substancial ao longo das décadas (BRASIL, 2017).

Em se tratando do Brasil, percebe-se que há ou uma ausência ou negligência de registros estatísticos da população brasileira, os quais mostram o número de diagnoses de crianças com autismo, evidenciando a urgência de se criarem no país maneiras de observar a incidência de pessoas com transtorno do espectro autista na população do país. Por causa disso o presidente da República, Jair Bolsonaro, sancionou em 18 de julho de 2019 a Lei 13.861/19, que obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir no Censo 2020 perguntas sobre o autismo. Com isso, será possível saber quantas pessoas no Brasil apresentam esse transtorno e como elas estão distribuídas pelo território, uma vez que, até então, no Brasil se trabalhava apenas com estimativas nessa área e a legislação pertinente ao assunto permitirá que o IBGE demonstre dados oficiais.

Percebe-se também que essa lei contribui para a existência de maiores investimentos em políticas públicas para pessoas com transtorno do espectro autista no país além de aclamar por uma maior visibilidade sobre a necessidade urgente de diagnóstico e da intervenção precoce por profissionais da fonoaudiologia, da psicologia e da terapia ocupacional além do acesso a informações a respeito da qualidade de vida dessas pessoas no país.

O Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, em seu Artigo 1º aborda a respeito do apoio técnico e financeiro que a União deve prestar aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e da sua oferta da ampliação do atendimento educacional especializado aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as demais necessidades educacionais especiais na rede pública do ensino regular e explica o que é o atendimento educacional especializado em seu § 1º que:

[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos

organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Percebe-se então que houve uma grande conquista, com a homologação do decreto nº 6.571 que instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, permitindo que haja redução de obstáculos no ensino de crianças autistas, bem como as que apresentam algum tipo de deficiência e altas habilidades de estarem mais bem inseridas no espaço da rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Com a inserção desse serviço nas unidades escolares de todo o país, objetiva-se garantir a inclusão de maneira efetiva, proporcionando aos discentes portadores desse espectro, oportunidades de aprendizagem assim como uma interação pedagógica maior entre docentes dos mais variados componentes curriculares e os professores do Atendimento Educacional Especializado e sala de recursos multifuncionais, com práticas e metodologias voltadas para o aprendizado desses discentes. É de suma importância que exista na unidade escolar, sempre que houver necessidade urgente, uma equipe multidisciplinar formada por professor dos componentes curriculares, profissional de apoio, professor do AEE e sala de recursos multifuncionais, fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogos entre outros, os quais ofereçam aos discentes com transtorno do espectro autista um acompanhamento sistematizado e especializado direcionado às dificuldades dos discentes concernentes à adaptação ao ambiente escolar.

É importante salientar também que se garantiram a efetivação da matrícula em escolas regulares e o reconhecimento desse direito além de estarem inseridos em uma educação efetiva e de qualidade comum a todos os estudantes, por meio da promulgação da lei 12.764 de 2012 que normatiza os direitos das pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, por meio dessa lei, ao se comprovar que os discentes autistas precisam de um apoio maior na unidade escolar por causa dos problemas pertinentes ao transtorno, eles passam a usufruir do direito a um acompanhante especializado na escola (BRASIL, 2012).

Sabe-se que, por causa dessa lei, ampliou-se o número de discentes autistas nas escolas regulares municipais, estaduais e federais, porém não se há registros da maneira como se incluíram esses discentes no espaço escolar, tampouco das ações pedagógicas pertinentes às necessidades desses discentes.

Ao se levar em conta todos os aspectos dificultadores da qualidade de vida de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, nota-se que o colegiado escolar ainda tem muitas dificuldades para lidar com a demanda do público alvo da educação especial, como discentes que apresentam autismo porque ou são ainda resistentes ao novo ou por falta de formação específica para trabalharem os casos; entretanto é a solução imediata e momentânea para todas as dificuldades comunicativas, de interação e comportamento que as crianças com autismo apresentam. É importante também que esses alunos tenham uma intervenção precoce contínua por profissionais de saúde, para que as intervenções nas alterações que eles apresentam sejam amenizadas.

No Brasil, o diagnóstico de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) leva-se tempo para ser confirmado, além da carência de assistências tanto às crianças quanto às famílias, as quais não sabem lidar com as alterações que essas crianças apresentam bem como problemas de ordem emocional, que afetam o direcionamento das crianças aos centros de saúde de atendimento especializado, prejudicando-as ainda mais.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de ordem bibliográfica, qualitativa e analisada por meio do método dialético. A pesquisa bibliográfica Consoante Gil (2008), a pesquisa bibliográfica parte do estudo e análise de artigos científicos ou de livros, os quais permitem ao pesquisador levantar muitas informações em grande escala a respeito de um grupo específico, tendo a possibilidade de

fazer inferências a respeito de uma realidade, partindo das evidências encontradas nos estudos de outros autores.

A pesquisa de ordem qualitativa, por meio do método dialético abarca

[...] as causas da existência [do fenômeno], procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

O processo metodológico iniciou-se partindo de um levantamento realizado nas bases de dados da Scielo e da Capes, por meio de vários descritores. Constatou-se que existe uma lacuna em estudos e pesquisas sobre a inclusão de discentes os quais receberam diagnósticos tardios de autismo. Constatou-se a relevância da participação do profissional de fonoaudiologia no processo de inclusão de discentes com transtorno do espectro autista. Assim, uma outra pesquisa foi feita em uma terceira base de dados por meio de estudos, análises e seleções daqueles que se encontravam de acordo com os critérios estabelecidos. Para esta pesquisa usou-se o Google Acadêmico a partir dos descritores: “autismo”, “diagnóstico tardio”, “intervenção”, “escola”, “inclusão”, “adaptações”, “fonoaudiólogo”, “alfabetização”, “fundamental” e “linguagem” no período entre 2020 a 2022, a fim de que houvesse a possibilidade de se levantar um panorama mais proximal da situação dos discentes com diagnóstico tardio de autismo.

Realizou-se a leitura dos títulos e de muitos resumos encontrados. A seguir, realizou-se a leitura da metodologia, dos resultados bem como das argumentações dos estudos selecionados para a análise dos dados. Por fim, foi feita a seleção dos estudos de caso de discentes os quais receberam o diagnóstico tardio de transtorno do espectro autista, que estudavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, objetivando analisar as consequências da diagnose tardia na linguagem desses discentes e abrir discussão a respeito da relevância de uma intervenção fonoaudiológica na vida desses discentes assim como as intervenções realizadas pelos seus professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio a fim de propiciar a eles a inclusão de fato no ambiente escolar.

Semensato e Bosa (2013), expressa que uma aliança entre os profissionais da saúde com a família se torna fundamental para o processo de adaptação do discente com autismo na sociedade, não olvidando a importância da educação nesse processo conjunto.

[...] uma aliança precisa começar a se estabelecer entre a família e o profissional da saúde, não importando ser este um médico, um psicólogo ou um fonoaudiólogo. Essa aliança configura-se como uma parceria na qual o profissional começa a fazer parte dessa caminhada com a família, no sentido de buscar o melhor atendimento específico para aquela criança. [...] além, dos profissionais da saúde, a escola também tende a ser vista como um importante recurso auxiliar no desenvolvimento da criança, como apoio no manejo de certas rotinas desgastantes e como uma forma de ligação entre pais e alguns serviços [...] (SEMENSATO; BOSA, 2013, p. 92-93).

O entendimento de que o sujeito com Transtorno do Espectro Autista, desde sua infância precisa de acompanhamento e de acolhimento é o que torna seu crescimento progressivo. Sabe-se que a interação entre família e profissionais permite que o autismo deixe de ser um empecilho para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Desta forma, o autismo passa a ser entendido pelas pessoas e aceito pela sociedade que se torna mais acolhedora, humana e inclusiva.

3. A RELEVÂNCIA DO DIAGNÓSTICO E DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO AUTISMO

Convém salientar que o nascimento de um bebê marca o início de seu desenvolvimento extrauterino, sendo acompanhado tanto pelos seus genitores quanto por um especialista que é o pediatra. Assim, uma vez ao mês, durante o primeiro ano de vida, os genitores levam seu filho ao pediatra para uma consulta rotineira cujo objetivo é fazer o acompanhamento do desenvolvimento infantil daquela criança, monitorando o seu crescimento por meio das curvas de peso, estatura, e perímetro cefálico, fazendo orientações aos ele orienta os responsáveis a respeito de questões dietéticas e de imunização. A esse acompanhamento dá-se o nome de puericultura.

Nota-se que o médico pediatra observa o desenvolvimento motor, a linguagem, aspectos afetivos e cognitivos, orientando os genitores sempre que se observar algo que não esteja em concordância com o esperado. É sabido que O desenvolvimento da linguagem depende de uma série de variáveis como a integridade anatomofisiológica, não apenas a maturação do sistema nervoso central, mas também das estruturas envolvidas na via receptiva, como o sistema auditivo, e na via expressiva, como o sistema motor oral.

Para os genitores do bebê, o desenvolvimento motor que é o processo de mudança no comportamento, relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança é o mais conhecido porque é o mais visível. É um processo de alterações complexas e interligadas das quais participam todos os aspectos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas do organismo. Assim, ao se haver algum atraso significativo no amadurecimento postural ou no desenvolvimento dos movimentos coordenados que é capacidade do nosso corpo de realizar movimentos articulados e é resultado da interação entre os sistemas muscular, esquelético, nervoso e sensorial, os genitores externam ao médico pediatra suas angústias e dúvidas.

Por outro lado, o desenvolvimento da linguagem, psicoafetivo, social e cognitivo é de ordem subjetiva e depende exclusivamente de um diagnóstico médico, porquanto ao final do primeiro ano de vida, o bebê ainda não apresenta uma linguagem expressiva oral relevante e estruturada. Assim torna-se complexa a análise, pois o bebê é afetivamente ligado aos familiares. Esses aspectos subjetivos têm a possibilidade de expor indícios primordiais de que exista algo inerente ao autismo. Pode-se dizer que a maioria das crianças com Transtorno do Espectro Autista não apresenta atraso em seu desenvolvimento motor, todavia precocemente mostram sinais de que o desenvolvimento da linguagem, da percepção de si e do outro estejam aquém do previsto.

Consoante a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) as

[...] alterações nos domínios da comunicação social e linguagem e comportamentos repetitivos entre 12 e 24 meses têm sido propostos como marcadores de identificação precoce para o autismo.

Convém salientar ainda que a intervenção precoce é um dos marcos importantes para o aprendizado das crianças com sinais de atraso em seu desenvolvimento, porquanto tanto profissionais capacitados quanto a família têm a possibilidade de realizar estímulos, pois a neuroplasticidade do cérebro infantil propicia os momentos de aprendizagem. Portanto desenvolver habilidades ainda não adquiridas pelas crianças, evita que esse atraso torne-se mais dificultoso.

Ao se mencionar Transtorno do Espectro Autista, a intervenção precoce por meio de práticas embasadas em evidências é aconselhável ainda que não haja suspeita de que essa criança possa ser autista, já que estudos revelam que, quanto mais cedo for a intervenção mais chances haverá de diminuir comportamentos desafiadores e a auxiliar no desenvolvimento de curto e longo prazo da criança.

Celine Saulnier, psicóloga clínica com mais de 20 anos de experiência em diagnóstico de TEA e distúrbios do neurodesenvolvimento e membra do conselho clínico da Genial Care argumenta que

[...] As crianças certamente podem progredir em idades maiores, mas a taxa de ganho pode ser mais lenta. Quanto mais os atrasos ficam sem solução, maior o risco da criança de desenvolver comportamentos desafiadores para compensar as habilidades de comunicação mais funcionais limitadas (por exemplo, agressão, autolesão, colapsos comportamentais), resultando em um aumento da necessidade de intervenções adicionais.

No Brasil, a intervenção é definida como precoce quando acontece na primeira infância é de 0 a 6 anos, de acordo com o Ministério da Saúde. Entretanto, segundo a especialista em análise do comportamento aplicada ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e agente de cuidado da Genial Care, Lívia Bomfim, profissionais clínicos consideram, também, o que chamam de primeiríssima infância.

[...] Dentro da definição do que é primeira infância, existe esse primeiro momento, de que vai dos 0 aos 3 anos, em que a

neuroplasticidade está no ápice e a estimulação precoce pode trazer resultados mais rápidos.

Celine Saulnier expõe que seja com diagnóstico ou apenas com a suspeita, a intervenção precoce também é essencial no caso de autismo.

[...] Numerosos estudos demonstraram que a intervenção precoce está fortemente associada ao resultado ideal. Quando os atrasos de linguagem e /ou desenvolvimento são identificados precocemente, a intervenção para ensinar e promover essas habilidades ajuda a fechar a lacuna nos atrasos. O resultado ideal é diferente para cada criança, mas o objetivo deve ser aumentar a capacidade da criança de ser o mais independente e autossuficiente possível na vida. Fechar lacunas nos atrasos cognitivos, de linguagem e de comportamento adaptativo está associado a uma maior independência na idade adulta.

Sabe-se que, para realizar o diagnóstico precoce é necessária uma equipe especializada em Autismo e, o essencial é a individualidade na intervenção, porquanto ela será realizada com base nas necessidades peculiares da criança para ser mais exato e essas necessidades podem se alterar com o passar do tempo. Nota-se um equívoco no tratamento de que, quanto mais horas de intervenção direta tende a resultar melhor, mas é mais considerável a qualidade dos serviços prestados que a quantidade. Portanto uma intervenção precoce intensiva consiste em até 25 h/semana de serviços, incluindo serviços diretos, educacionais e estratégias implementadas pelos genitores. Para Celine Saulnier, a presença dos pais também é um ponto-chave no desenvolvimento da criança com autismo

[...]Os pais são as figuras mais importantes na vida de uma criança e, como tal, são fundamentais para ajudar a promover o desenvolvimento de seu filho. Por esse motivo, é imperativo incluí-los no programa de intervenção de seus filhos”.

Desta forma, observa-se que todos os programas de intervenção tendem a incluir a educação dos pais, coaching e treinamento deles sobre as estratégias de apoio, acomodações e modificações cabíveis a fim de promover o desenvolvimento de seus filhos. Os genitores não devem se sentir um terapeuta adicional, mas aprender os apoios básicos para aumentar o envolvimento social de seus filhos em contextos quotidianos naturalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que os avanços atuais da legislação se tornam relevantes na conjuntura social, versando à visibilidade da inclusão da pessoa com Necessidade Educacional Especial (NEE), em especial a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. É importante realçar que as leis são embasamentos para reflexões sobre o que é ser inclusivo e qual a importância do ato inclusivo na sociedade. Em se tratando do sujeito com Transtorno do Espectro Autista torna-se primordial a dialética entre os envolvidos em seu processo de adaptação na sociedade, haja vista que essa relação dos profissionais com a família é fundamental para o desenvolvimento do autista, permitindo-lhe avanços significativos no âmbito social e educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.U. **Inclusão escolar de um aluno autista: relatos de uma experiência docente**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2583/1/MUB21062017.pdf>>. Acesso em 05 de mar. 2021

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – 1. ed., 2. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento_1ed.pdf>. Acesso em 8 de dez. 2021.

BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 12 de set. 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.861, DE 18 DE JULHO DE 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, **para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos**. 2019. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>. Acesso em: 01 de mai. 2021.

BRASIL. Folha informativa – **Transtorno do espectro autista. organização Pan Americana de Saúde**. Organização Mundial de Saúde. Brasília, 2017. Disponível em:<<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em 10 de ago. 2021.

BRASIL. Lei Nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Câmara dos Deputados**. 1981 Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6965-9-dezembro-1981-356567-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta de Saúde da Criança**. 8ª edição, Brasília/DF, 2013. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_crianca_menino.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas**. *Rev. Iberoamericana de Educación*, v. 45, n. 3, p. 1, 2008.

ORRÚ, S.E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Rev. Humanidades Médicas*. Sep-Dic 2010; v.10, n.3. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2019.

SEMENSATO, Márcia Rejane. BOSA, Cleonice Alves. **A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas**. In: SCHMIDT,C (org) *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo. Manual de Orientação Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. Nº 05, abril de 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2021

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA MÚSICA

Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges¹³

Helena Mota da Silva¹⁴

Claudia Rosana Nunes Henrique¹⁵

Damiana Almeida Souza Pereira ¹⁶

RESUMO

Este artigo traz por objetivo apresentar a música como vida para o ser humano. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. Procura mostrar a importância da música ou melhor as cantigas na vida do indivíduo, mas principalmente na vida da criança nas fases iniciais da sua vida, fazendo com que a mesma, memorize as músicas da infância e leve para a vida adulta, que o ato de cantar também é viver constantemente feliz, pois a música vida. Fazer com que a criança entenda que música também é brincar com as palavras e fazer que o cotidiano seja levado com mais leveza na vida da criança, e do adulto também, pois quando a criança começa a aprender as músicas de crianças tudo para ela é festa. A ludicidade é fundamental quando se trata de música.

Palavras-Chave: Ludicidade. Música. Vida.

ABSTRACT

This present music as life for human beings. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. It seeks to show the importance of music or rather songs in the individual's life, but mainly in the child's life in the early stages of their life, making them memorize childhood songs and take them into adulthood, that the act of Singing is also living constantly happily, because music is life. Making the child understand that music also means playing with words and making everyday life easier for the child, and for the adult too, because when the child starts to learn children's songs everything is a party for them. . Playfulness is fundamental when it comes to music.

Keywords: Playfulness. Music is life.

¹³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Integrada Cantares de Salomão /FEICS. **Pós-graduação** em Psicopedagogia Faculdade Integrada Cantares de Salomão /FEICS. isaiamaria@gmail.com.

¹⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim De Moura. leninhamota@hotmail.com

¹⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade do Estado de Mato Grosso /UNEMAT. Licenciatura em Geografia - Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Instituto Cuiabano de Educação /ICE. claudiarosananuneshenrique@gmail.com

¹⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário da Grande Dourados /UNIGRAN. **Pós-graduação** em Gestão Escolar, Fundação Universitária Iberoamericana / FUNIBER -. souzadamiana@live.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a música como vida para o ser humano, e como utilizar a música na educação infantil, fazendo com que a criança e o professor usem a música como um meio para o ensino e a aprendizagem. O artigo que será exposto a seguir nas próximas páginas terá como incentivo para uma aula melhor nessa fase da vida da criança nos primeiros anos de vida. Levar as crianças a cantar as cantigas que já perduram ao longo dos anos e que muitas vezes deixaram de cantar com as crianças na atualidade.

A música remonta aos primórdios da psicologia como disciplina. Isso ressalta a longa história de interesse humano pela música e seu impacto em nossa psicologia e bem-estar. Muitos estudos têm demonstrado que a música pode ter efeitos terapêuticos e curativos, proporcionando alívio para o corpo e a alma. É capaz de aliviar o estresse e a tensão, criando um espaço para a expressão criativa e emocional. Além disso, é uma forma poderosa de comunicação e expressão, permitindo que as emoções sejam compartilhadas e compreendidas mesmo quando as palavras falham. Portanto, reconhecer a importância da música em nossas vidas é valorizar um aspecto fundamental de nossa existência, que contribui para nossa saúde física e mental, nossa conexão com os outros e nossa apreciação pela beleza do mundo que nos rodeia.

As cantigas serão apresentadas de forma clara e conhecida tanto para os educadores quanto para as crianças, pois ensinar cantigas é algo que vem de casa pelos pais e avós e assim a criança vem para a escola com a disposição de aprender as cantigas e as músicas. O propósito é trazer para o aluno ou melhor para a criança a ludicidade através de músicas no cotidiano escolar.

2. A MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A música é a inteiração do ser humano com a vida, desde a barriga de uma mãe a criança ouve os sons. A música traz saúde para o corpo para a alma. Conforme Brescia (2003, p. 41): “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto as origens da psicologia como ciência.” Em algumas empresas, hospitais e escolas a música tem sido cura e alívio para enfrentar os problemas do cotidiano. Em algumas empresas privadas e órgãos públicos já se fazem coral, para apresentar para a própria empresa e também fora, isso tal forma alivia a alma do ser humano tirando assim a tensão do trabalho.

Cantar é algo sobrenatural, a criança, ou o adulto que canta e ouve a música desenvolve seu cérebro com mais facilidade para desenvolver a outras atividades, como diz Gregori (1997). Ao chegar em uma festa a música é a primeira a chegar, pois ouvir uma música é estar preparado para sentir todas as emoções possíveis de sentimentos e de lembranças, pois a vida nos leva a ir além da música. A música educa qualquer ser humano, acalmando e desenvolvendo suas ações e reações.

Segundo Brescia (2003) afirma que cantar pode um ótimo companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem e descobertas do mundo.

E cantar também pode ser uma forma de compreender a vida. A música também pode ser uma forma das pessoas lidarem com os problemas e com a agressividade. A música é uma forma de vida, um estilo a ser vivido e ser estudado. A harmonia dos sons e dos ritmos transforma qualquer tristeza, a da alma, do corpo e do coração. Nos dias atuais, o fone de ouvido é utilizado de forma quase indispensável, numa corrida, em atividades físicas. A integração dessa musicalidade na vida da criança gera grandes expectativas, quando ele levar para casa toda a música vivenciada na educação infantil, se lembrando dos momentos junto com as brincadeiras se

integrarem com as músicas apresentadas pelas professoras ou tias da Educação Infantil.

Gordon pesquisa o desenvolvimento de crianças de um mês de idade a três anos, e suas investigações se focam na Teoria da aprendizagem Música, tipos e estágios de audição, aptidão musical em desenvolvimento e estabilizada, e ritmo e movimento na música. Nesse contexto podemos através dessa pesquisa observar o desenvolvimento da criança constantemente através da música nessa fase de sua vida.

A música para a criança é sentida, principalmente nas canções de ninar, onde as crianças sentem o amor e o carinho da mãe através da música, também é sentida no seu choro, quando os pais colocam músicas somente com toques e melodias para acalmar. Porém o contrário também é verdadeiro, quando os pais ouvem música agitadas as crianças se agitam e se manifestando através dessa música.

Gordon também enfatiza, a importância dos pais e professores cantarem e entoarem para as crianças, ao invés de colocarem estímulos gravados: “é ridículo pensar que as crianças poderão aprender a falar o idioma de sua cultura ouvindo gravações ao invés de ouvir pessoas falando para elas.” (GORDON, 2003).

Segundo esse autor entende que a fala e o cantar de uma professora ou do pai ou da mãe reflete e faz com a criança aprenda mais do que a reprodução das músicas ouvidas e reproduzidas cantadas o tempo todo pela mídia.

2.1 A música como ludicidade

A música se apresenta de diversas formas na educação infantil, podemos identificar isso na escola na hora do lanche, nas comemorações de sala de aula e também das datas comemorativas. Em casa a relação das

crianças com a música, não é diferente, pois as mesmas de volta para ela dando significado a cada brincadeira. A música também nesse contexto faz com que os pais, e os avós e tios se aproximem mais delas para ouvirem suas músicas de crianças. Elas vivem e tem um contato nítido com a música. Brasil (1998) encontra-se:

[...] O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (BRASIL, 1998, p. 51).

Para Nogueira (2003) a música é compreendida como:

[...] Os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta através da música, podem transcender mundos, seja onde estiver, e isso para criança é maior ainda, pois a mesma cria, recria, repensa a música de forma ilustrativa, colocando vida e alegria no que está ouvindo e cantando (NOGUEIRA, 2003, p. 21).

O autor quer demonstrar que a conversa move qualquer ato de musicalidade. Quando trabalhamos a música na escola, temos que considerar que a criança chega com um repertório próprio ensinado pelas pessoas que elas convivem no seu cotidiano, trazendo ainda mais conhecida sua história sobre a música. É preciso que a criança olhe para esse mundo musical e faça dele uma disciplina constante para lidar com os problemas da vida de forma engraçada, pois a música ela tem essa capacidade de proporcionar através do ouvir da escrita e da leitura.

A criança que frequenta uma igreja, por exemplo, virá com um repertório de louvor, e ela geralmente quer cantar para mostrar para o colega que sabe dessa música mais do que os outros. Na oração da manhã, por exemplo, a música será de grande valia para criança, quando pedida para cantar em voz alta, dando significado, colocando um microfone na mão da criança, ela assim se sentirá muito amada pelo ato de sua professora deixá-la cantar para todos ouvir e assim conseqüentemente aplaudi-la.

Na educação infantil a música tem um significado muito grande, fazendo com que a criança se aproxime todos os dias dando assim um sentimento sempre vivo nas letras.

É preciso explicar para a criança o significado da música na vida dela, e também sobre a letra dessa música dando a ela a liberdade de falar o que entendeu sobre o que ouviu nas atividades tanto lúdica quanto de escrita e leitura seja visual ou não.

Por exemplo a música: A casa de Vinícius de Moraes:

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão

Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali

Essa música traz uma imagem na cabeça da criança tão grande, que mesmo sem a visualização da casa e de como era a casa, a criança começa a imaginar de como era. E nesse momento, a professora poderá pedir vários desenhos e explicações em relação a música projetada pela infância daquela criança.

Trabalhar com música no ensino e aprendizagem da criança dentro da escola e fora dela é dar para a criança a oportunidade de crescer constantemente em suas percepções e sensibilidades é também fazer com que o professor execute o que planejou de forma eficaz ao seu desenvolvimento, e que as músicas sejam escolhidas mediante o que será falado naquela aula. A música é uma forma de proporcionar na vida da criança a maior das aprendizagens do seu consciente com a realidade. Brito (2003) discorre que:

[..] Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento música (BRITO 2003, p. 52).

Como aponta o autor citado acima, o ensino de música muitas vezes é limitado por uma perspectiva restritiva, que se concentra principalmente na reprodução e interpretação de músicas existentes. Essa abordagem tradicional tende a desconsiderar as ricas possibilidades de experimentação, improvisação e criação musical como ferramentas pedagógicas fundamentais no processo de construção do conhecimento musical.

2.2 Como usar a música em forma de cantiga na educação infantil

A música bem planejada e organizada pelo docente da educação infantil, torna a vida da criança melhor no seu contexto educacional, ajuda assim no seu desenvolvimento, cultural, espiritual e pedagógico. São poucos os professores que são formados através da música e assim trabalhar com a criança, pois os cursos na área de pedagogia não ofertam a música, mas a prática é o melhor aprendizado junto com os alunos, ouvindo a música como também buscando junto com eles, qual a melhor música pode se trabalhar em cada momento pedagógico vivido. A voz da criança é de extrema importância, nesse contexto o professor, pode trabalhar o corpo humano desenvolvendo, por exemplo, aquela música Corpo Humano da Angélica:

Para que serve essa boquinha (Pra falar)
Para que serve esses olhinhos (Pra olhar)
Para que serve esse nariz (Pra respirar)
Para que serve os dedinhos (Pra pegar)
Para que serve as perninhas (Pra andar)
Para que serve o coração (Pra amar)
O corpo da gente se divide em três partes
Cabeça, tronco, membros é assim que a gente é
Aprenda essa lição, seu corpo agora é uma canção.
É assim que a gente é
É assim que a gente é feito
O coração sabe o que quer
O corpo humano é bem-feito
A gente aprende que viver
É dar e receber
Para que serve essa boquinha (Pra beijar)
Para que serve esses olhinhos (Pra piscar)
Para que serve esse nariz (Pra espirrar)
Para que serve os dedinhos (Pra acordar)
Para que serve as perninhas (Pra pular)

Nessa música, é possível trabalhar durante uma semana, colocando figuras ou escrevendo caso a criança saiba ler, demonstrando através de gestos cada frase, pode ser feito uma divisão entre meninos e meninas para assim cantar. Através de um CD, depois que a criança memorizar, elas podem cantar sozinhas e ensinar o colega que não sabe. A professora pode sugerir até mesmo uma apresentação para fazer a culminância do tema da aula. De essa forma a criança irá memorizar mais o que em seu corpo, lembrando sempre da música.

Também podemos trabalhar a música para ensinar as cores como a música Misturando as Cores. Onde estão as Cores? Cantada pela Xuxa. A música traz muitas cores que se associam as frutas e também as misturas.

2.3 Práticas cantadas

O coral, por exemplo, é uma maneira de utilizar na educação infantil grande êxito, a música é cantada por uns grandes números de cantores, causando assim a harmonia na sala. Geralmente as linhas melódicas do coral não exigem de seus cantores a técnica vocal que é exigida de um solista vocal. Sob esse aspecto, a ária para quatro cantores, por exemplo, é considerada uma ária para quatro solistas.

O coral pode ser formado somente por crianças, por homens, por mulheres, ou ainda por todos juntos, podendo ser convidados os pais para cantarem com os seus filhos. Podendo ter diversas formações. Pode contar com um acompanhamento musical ou não; neste segundo caso, dizemos que se trata de um coral a capela. As formações e denominações possíveis são muitas, no entanto, o mais comum é o coral em que figurem vozes masculinas e femininas divididas em duas partes cada: graves e agudas, totalizando, assim, um conjunto vocal em que se cantam peças musicais e quatro vozes distintas, as quais se harmonizam entre si. Assim como um grupo instrumental, se o número de pessoas que atuam musicalmente é grande, faz-se necessária uma pessoa que coordene todo o grupo no que haja exata ordenação temporal e expressiva peça musical que executam; esse coordenador é chamado de regente ou maestro.

Para utilizar e vivenciar esse coral é preciso citar a voz como um instrumento, de riqueza na vida de uma criança, ou melhor de um ser humano, é uma riqueza natural de nosso corpo, é como um instrumento musical, que carregamos conosco e que a maioria das pessoas não sabe usar bem. A canção também é uma forma musical de ordem antiga e profana. É uma das mais produtivas para trabalharmos em sala de aula, uma vez que a música tem como forte aliada a expressão verbal da letra que a acompanha. Porém muitas pessoas, quando utilizam a canção, estudam apenas a sua letra, esquecendo-se de que ela é material mais específico da área de literatura do que propriamente da música.

A seleção de cada canção a ser trabalhada em classe com os alunos cabe a cada professor, as canções podem ser cantadas em rodas, em pé, sentadas e até mesmo movimentando o corpo. Existem muitas canções antigas, como de ninar, de pular e de se alegrar, para ser trabalhada em sala, usando a prática e explicando o que é canção e cantando. Por exemplo:

Ciranda, cirandinha,
Vamos todos cirandar,
Vamos dar a meia volta,
Volta e meia vamos dar.
O anel que tu me deste,
Era vidro e se quebrou,
O amor que tu me tinhas,
Era pouco e se acabou.
Por isso menina agora
Entre dentro dessa roda,
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora

A outra canção também conhecida, nas apresentações das crianças na educação infantil. A linda Rosa Juvenil, que o professor, pode transformar essa música em teatro, dando vida, a ela, junto com os meninos e as meninas, fazendo com que os mesmos se interajam através dessa canção usada há anos atrás, que não sai de moda, mas que cria e recria através dos anos. E nisso é possível fazer cartazes para essa apresentação convidando os pais e ver e visualizar uma forma de utilizar a voz como prática rica e eficaz cantando e encenando as canções que fizeram história na vida de muitas crianças que hoje são adultos e ensinam seus filhos através delas.

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda Rosa juvenil, juvenil
Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar
Vivia alegre no seu lar, no seu lar
Um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
Um dia veio uma bruxa má, muito má

E adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim
E adormeceu a Rosa assim, bem assim
E o tempo passou a correr, a correr, a correr
E o tempo passou a correr, a correr
O mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor
Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
Um dia veio um belo rei, belo rei
E despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim
E despertou a Rosa assim, bem assim
E tudo ficou bem feliz, bem feliz, bem feliz
E tudo ficou bem feliz, bem feliz

E não poderíamos de esquecer um clássico antigo nas músicas a música *Atirei o pau no gato*, cantado, parodiada e imitada por muitos, que lembra da infância de qualquer criança.

Atirei o pau no gato to
mas o gato to
não morreu reu reu
dona chica ca
admirou-se se
do miau, do miau
que o gato deu
miau

Portanto, o professor deve observar igualmente as características particulares das melodias, harmonias, ritmos, arranjos, quando propor aos seus alunos uma atividade envolvendo uma canção. O professor deve ensinar a criança a fazer uso da letra de cada canção, mas não se esquecendo de trabalhar com seus aspectos musicais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, como pesquisa para outras que possam surgir sobre o ensino da música, para crianças maiores, adolescentes e para as salas de

adultos. A música está presente em todos os momentos de nossas vidas, porém na vida da criança durante esse trabalho foi mostrado que a música transcende alegria, motivação de ter um futuro melhor através das canções de cada criança. É possível entendermos que a música precisa ser sonhada, concretizada, para que os docentes e os discentes vejam a grandeza de manter as músicas ricas, através das salas de aula, e também tirar a música de somente da escola, mas levando assim para que possa ser exposta nas datas importantes de sua escola, e também vivenciadas.

Através dessas pesquisas podemos constatar que é preciso ir além, ensinar crianças a olhar a vida com os olhos diferentes. Podemos ressaltar com o termino dessa pesquisa, que as inúmeras possibilidades foram abordadas, mas que é preciso estudar a realidade de cada escola e das crianças nesta fase da vida. Dessa forma compreende-se a importância da música na ludicidade de uma forma clara da criança vivenciar essas informações.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo:Átomo,2003.

BRITO, T.A. A Música na Educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

GREGORI, Maria Lúcia P. Música e Yoga Transformando sua Vida. Rio de Janeiro: DP , 1994.

GORDON, Edwin E. Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões.Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2000.

GODINHO, José Carlos. O Corpo na Aprendizagem e na Representação Mental da Música. In.:ILARI, B. S. (Org.). Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 353-379.

EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: AVANÇOS, OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Antônia Maria Paulina Barbosa¹⁷

RESUMO

A educação prisional no Brasil é um tema complexo e desafiador, que envolve um grande dilema. A falta de uma solução adequada e a ausência de uma política pública efetiva para o ensino, que têm gerado diversos obstáculos na busca por uma implementação eficaz. Dessa forma, a educação prisional é ofertada por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que amplia ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos alunos privados de liberdade. O objetivo geral deste estudo compreende: analisar os principais obstáculos e desafios enfrentados na implementação efetiva da educação prisional no Brasil. O estudo embasou em uma pesquisa qualitativa, descritiva exploratória, com estudos bibliográficos. Trouxe como problema: Quais são os principais obstáculos e desafios enfrentados na implementação efetiva da educação prisional no Brasil? O resultado do estudo apontou que desde a historicidade que compreende a educação prisional no país, o cesso é desigual, pois a falta de programas e abordagens específicas para atender às necessidades específicas dificulta a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais. Esse estudo permitiu compreender melhor as limitações do sistema prisional e suas dificuldades, assim como as barreiras que têm comprometido a qualidade do ensino oferecido nas prisões e prejudicado o cumprimento dos requisitos legais e estabelecidos em convenções internacionais.

Palavras-chave: Educação Prisional. Sistema Prisional. Ressocialização.

ABSTRACT

Prison education in Brazil is a complex and challenging topic, which involves a great dilemma. The lack of an adequate solution and the absence of an effective public policy for teaching, which have generated several obstacles

¹⁷ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Católica de Goiás. **Pós-graduação:** Planejamento Educacional Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO; **Mestrado:** em Ciências da Educação, Universidade Leonardo da Vinci.

in the search for an effective implementation. In this way, prison education is offered through the Youth and Adult Education (EJA) modality, which further increases the difficulties faced by students deprived of liberty. The general objective of this study comprises: analyzing the main obstacles and challenges faced in the effective implementation of prison education in Brazil. The study was based on a qualitative, descriptive and exploratory research, with bibliographical studies. It brought as a problem: What are the main obstacles and challenges faced in the effective implementation of prison education in Brazil? The result of the study pointed out that given the historicity that comprises prison education in the country, the process is uneven, as the lack of specific programs and approaches to meet specific needs makes inclusion and equal educational opportunities difficult. This study allowed a better understanding of the limitations of the prison system and its difficulties, as well as the barriers that have compromised the quality of education offered in prisons and impaired compliance with legal requirements and those established in international conventions.

Keywords: Prison Education. Prison System. Resocialization.

RESUMEN

La educación penitenciaria en Brasil es un tema complejo y desafiante, que implica un gran dilema. La falta de una solución adecuada y la ausencia de una política pública efectiva para la docencia, que han generado varios obstáculos en la búsqueda de una implementación efectiva. En su mayoría, la educación penitenciaria se ofrece a través de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), lo que aumenta aún más las dificultades que enfrentan los estudiantes privados de libertad. El objetivo general de este estudio comprende: analizar los principales obstáculos y desafíos enfrentados en la implementación efectiva de la educación penitenciaria en Brasil. El estudio se basó en una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, con estudios bibliográficos. Trajo como problema: ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos enfrentados en la implementación efectiva de la educación penitenciaria en Brasil? El resultado del estudio apuntó que dada la historicidad que comprende la educación penitenciaria en el país, el proceso es desigual, pues la falta de programas y enfoques específicos para atender necesidades específicas dificulta la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas. Este estudio permitió comprender mejor las limitaciones del sistema penitenciario y sus dificultades, así como las barreras que han comprometido la calidad de la educación que se ofrece en las cárceles y han impedido el cumplimiento de los requisitos legales y los establecidos en los convenios internacionales.

Palabras clave: Educación Penitenciaria. Sistema Penitenciario. Resocialización.

1. INTRODUÇÃO

A situação do encarceramento na América Latina é muito complexa. Diversos países têm apresentado, nos últimos anos, altos índices de encarceramento, assim como o Brasil. O crescente número de detidos tem sido acompanhado por um crescente desmantelamento do sistema prisional, o que prejudica significativamente as condições mínimas para o cumprimento dos requisitos de tutela dos reclusos ou o cumprimento das penas de acordo com os requisitos legais e estabelecidos em convenções internacionais (MELLO E ALVES, 2020).

O sistema prisional segundo Machado e Guimarães (2020), tem sido tratado predominantemente sob a lógica estreita do confinamento das pessoas. A política punitiva fundamenta-se, como forma real e simbólica de solucionar o problema, propondo, em tese, a ressocialização dos detentos, pois se assume que o desrespeito às regras está relacionado à falta de disciplina moral para conviver em sociedade.

Destaca-se, as colocações de Foucault (1987), que se refere sobre a prisão, que se fundamenta na “privação da liberdade”, enfatizando que essa liberdade é um direito assegurado compreendendo a dignidade da pessoa humana, ou seja, que ao perder, o sujeito se coloca na restrição do seu direito de ir e vir, assegurado constitucionalmente.

A educação em contextos no sistema prisional conforme Bonaparte *et al.* (2022), forma um cenário que envolve uma complexidade em relação aos recursos humanos, materiais, pedagógicos e estruturais. Os estabelecimentos de ensino que funcionam em instituições penitenciárias no Brasil desenvolvem suas ações em um ambiente complexo, permeado de tensões, conflitos, por outro lado, de pessoas que necessitam de oportunidades para voltar ao meio social através da educação.

A escola em contextos prisional, como esclarece Castillo (2022), funciona como uma instituição dentro da outra e implica a conjugação de práticas e quadros normativos entre o sistema penitenciário e o sistema educativo. A educação é um direito que faz a condição do ser humano, pois a partir dela se constrói o vínculo de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, enfim à transmissão e recriação da cultura, essenciais para o desenvolvimento humano, com o qual quem não recebe ou faz uso desse direito perde a oportunidade de pertencer à sociedade, de participar de forma real e de se tornar um "cidadão", que faz uso de seus direitos e cumpre seus deveres em prol do desenvolvimento da sociedade e é o Estado que deve garanti-lo integralmente.

É a educação em geral, e especialmente nos estabelecimentos penais, que funciona como salvaguarda da condição de ser humano para quem já cometeu um crime. Consequentemente, a prisão, mesmo que seja considerada uma punição justificada, não deve implicar uma privação adicional de direitos civis, uma vez que o único direito que é privado, ao ser detido, é a liberdade de movimento. Para Tiellet e Araújo (2023), nesse quadro, a trajetória educacional nas prisões opera como uma possibilidade real para o encarcerado construir seu próprio projeto de vida. Isso gera a obrigação do Estado de garantir, promover, respeitar e proteger uma educação pública (sistemática, integral e de qualidade) que contemple todos os níveis educacionais formais (Ensino Básico, Ensino Médio e Ensino Superior universitário e não universitário).

Nesse nível, a educação se apresenta como uma oportunidade social de formação e desenvolvimento integral da pessoa encarcerada, agregando-lhe uma nova oportunidade de trabalho/profissional após seu retorno à sociedade. A Educação em Contextos de Privação de Liberdade é a modalidade do sistema educacional destinada a garantir o direito à educação de todas as pessoas privadas de liberdade, para promover sua formação integral e desenvolvimento integral. O exercício deste direito não admite qualquer limitação ou discriminação ligada à situação de reclusão, e será

dado a conhecer a todas as pessoas privadas de liberdade, de forma fidedigna, desde o momento da sua admissão na instituição.

A presente pesquisa se baseia nas análises e informações provenientes de leituras realizadas, as quais forneceram diversas possibilidades para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pela educação prisional no Brasil. A educação dentro do sistema prisional é um tema complexo e crucial para a ressocialização dos detentos, e a compreensão de seu enfrentamento é essencial para a busca de soluções adequadas. A história da educação prisional está intrinsecamente ligada ao contexto histórico do sistema prisional brasileiro, que passou por importantes transformações ao longo do tempo. Para compreender os desafios atuais, é fundamental entender os principais eventos e mudanças que moldaram a trajetória do sistema carcerário no país.

A falta de uma política pública adequada para o ensino nas prisões, que muitas vezes é apresentado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é um dos grandes dilemas que precisam ser abordados. A ausência de uma estrutura educacional sólida e de qualidade nas penitenciárias dificulta o desenvolvimento educacional dos detentos, privando-os de uma oportunidade significativa de transformação e preparação para uma reintegração bem-sucedida à sociedade após o cumprimento da pena. O problema do estudo: Quais são os principais obstáculos e desafios enfrentados na implementação efetiva da educação prisional no Brasil?

A pesquisa busca, portanto, justificar a importância de discorrer sobre esse tema, que se apresenta como um desafio complexo e de grande relevância no contexto prisional brasileiro. A falta de políticas públicas adequadas, a carência de recursos e a falta de uma abordagem educacional mais inclusiva são fatores que impactam negativamente a efetividade da educação prisional e tornam a superação desses obstáculos uma tarefa árdua. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender os principais obstáculos e desafios enfrentados na implementação efetiva da educação

prisional no Brasil. Ao abordar esse tema de forma aprofundada, espera-se contribuir para uma maior conscientização sobre a importância da educação no ambiente carcerário, bem como destacar a necessidade de políticas públicas mais eficazes e estruturadas para enfrentar essa questão complexa. Compreender os desafios existentes pode abrir caminhos para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas de educação prisional, que promovam a ressocialização e a transformação positiva da vida dos detentos, colaborando assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Acredita-se que, portanto, tantos obstáculos sejam enfrentados pelos alunos privados de liberdade. Dessa forma, o objetivo geral consiste em analisar os principais obstáculos e desafios enfrentados na implementação efetiva da educação prisional no Brasil.

2. HISTÓRIA DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

No período colonial, o Brasil foi regido pela “Ordenação” de “Portugal. Portanto, o Código Filipino foi um marco muito relevante nesta época, que aboliu a última ordenação manuelina. Segundo Tiellet e Araújo (2023) esse código não respeitava os direitos humanos, assim como a legislação embasava em punir de maneira cruel, utilizando de vinganças e torturas corporais. Esse código conforme esclarece Sizanosky (2022) retrata uma desigualdade social em relação aos menos favorecidos, visto que os ricos sofriam penas mais leves. Um exemplo clássico da execução dessas penas é a sentença de morte de Tiradentes que mostra crueldade e cheiro de desumanização da pena Sizanosky (2022, p, 78) expõem que:

[...] que ao condenar o Réu conhecido como Joaquim José da Silva Xavier pelo apelido de Alferes Tiradentes, em que foi conduzido pelas vias públicas até o local do enforcamento e nele a morte, e que após a morte a cabeça é cortada e levada para Villa Rica, onde em um local mais público em foi colocado em um poste e pregado, determinou que seu corpo fosse esquartejado e jogado ao longo da estrada de Minas que levava ao sítio de Varginha e Sebolasa, considerado local das práticas infames e a maioria dos grandes assentamentos até que o tempo também os consuma; declarar o Réu infame, e seus filhos e netos os têm, e seus bens são aplicados à Câmara Real e Fiscal, e a casa em que ele morava em Villa Rica, fosse nunca mais fosse construída no terreno novamente e que será

avaliado e pago e todos os bens tinham que ser confiscados e levantado um padrão pelo qual fica guardada na memória a infâmia deste abominável Réu. (SIZANOSKY, 2022, p, 79).

O código mencionado, conforme esclarecido por Sizanosky (2022), revela uma clara disparidade muito grande em relação aos privilegiados, uma vez que os indivíduos mais ricos frequentemente recebiam penas mais leves. Essa desigualdade no sistema penal reflete uma realidade histórica em que a justiça muitas vezes não era igualitária. Um exemplo marcante dessa disparidade, como descreve Machado e Guimarães (2020), é a trágica sentença de morte imposta a Tiradentes. A execução da pena demonstrou não apenas uma severidade excessiva, mas também um senso de crueldade e desumanização. Nesse caso, pode-se perceber como as penas impostas diferenciavam-se não apenas com base na gravidade do crime, mas também nas posições sociais e influência política dos envolvidos.

Essa realidade histórica colocada por Silva (2020) sobre os sistemas penais e as leis não eram assegurados na Constituição do Império em 1824. Isso trouxe garantias à liberdade pública e aos direitos individuais. O novo ordenamento jurídico como aclara Andrade (2017), previa a necessidade de um código penal, que deveria ter como pilares a justiça e a equidade. As leis, apesar de serem instituídas na sociedade, estas não tinham serventia para os menos abastados, porém, foram feitas como forma de repressão, para distanciar o indivíduo incapaz de viver em sociedade.

Assim, Julião (2019) aponta que o Código Penal do Império passou a atuar juridicamente com aspecto mais humanitário, aderindo à pena privativa de liberdade. Mais tarde, foi introduzido um novo Código criado no período Republicano, a partir de 1890 com penas mais leves em comparação com as do Código Penal do Império. Porém, mesmo assim, há um ponto de repressão e a discriminação social sempre foi palco de lutas no Brasil.

A educação no sistema prisional iniciou-se os primeiros trabalhos na década de 50, como relata Tiellet e Araújo (2023), teve início. Todavia, no

apogeu do século XIX, a prisão consistia apenas em um local de detenção de pessoas, sem nenhuma proposta de requalificação dos presos. Segundo os estudos realizados, não havia educação que abrangesse os privados de liberdade, eram submetidos a qualquer tipo de punição, independente da qualidade do crime cometido, eram desfavorecidos de qualquer forma política pública.

Nesse contexto, entende-se, conforme Sizanovsky (2022) explica que, até então, a chamada “Educação” ainda não estava prevista em lei, todo o contexto histórico era formado por um distanciamento desse indivíduo com a sociedade, visto que ainda não existiam leis que tratassem do assunto de ressocialização e o funcionamento das escolas nos sistemas prisionais. Não é possível falar em educação prisional sem deixar de comentar as leis que antecederam a Constituição Federal de 88 no país, dadas as mudanças que foram aprimoradas ao longo do tempo para permitir que o preso frequente uma sala de aula.

No entanto, Julião (2019) contribuem esclarecendo que, no início da década de 1950, identificou-se a falência desse sistema penitenciário, o que motivou a busca por novos rumos, inserindo-se, dessa maneira, alguma forma educativa nas prisões. Sobre Foucault (1987, p. 224) diz:

[...] A educação no contexto prisional representa um fator de extrema importância tanto para a sociedade quanto para o próprio detento. Por parte do poder público, a oferta de educação ao detento é considerada uma precaução indispensável no interesse da coletividade. Isso se deve ao fato de que a educação dentro das prisões pode desempenhar um papel essencial na ressocialização do indivíduo, contribuindo para sua reintegração à sociedade de forma mais positiva e produtiva. (FOUCAULT, 1987, p. 224).

De acordo com Foucault (1987), a educação do detento possui uma dupla dimensão na perspectiva do poder público. Por um lado, ao oferecer oportunidades educacionais aos detentos, o poder público busca promover a transformação e a reinserção desses indivíduos na sociedade após o cumprimento de suas penas, uma vez que a educação pode contribuir para a ressocialização e reintegração do indivíduo à comunidade, reduzindo assim

as taxas de reincidência criminal. Por outro lado, a educação é vista como uma obrigação para o próprio detento, uma oportunidade para o desenvolvimento intelectual e pessoal, um caminho para a transformação e o fortalecimento da capacidade de pensar.

Essa visão passada por Foucault (1987), ressalta a importância da educação prisional como uma ferramenta de poder e transformação. Ao oferecer oportunidades educacionais aos detentos, o poder público busca promover a transformação e a reinserção desses indivíduos na sociedade após o cumprimento de suas penas. A educação é vista como uma ferramenta poderosa para romper o ciclo da criminalidade e reduzir a reincidência, proporcionando ao detento uma chance real de reconstruir sua vida e buscar um caminho diferente do crime

De acordo com Machado e Guimarães (2020), a primeira tentativa de consolidar as regras da execução penal no Brasil ocorreu com o anteprojeto do Código Penitenciário da República, em 1933, cuja discussão foi inviabilizada com o advento do Estado Novo.

Apenas o governo de Juscelino Kubitschek conforme aclara Andrade (2017), ratificou as Normas Gerais do Regime Penitenciário, incluindo diferentes tipos de disciplina, como educação moral, a intelectual, a física, a artística e a profissional, representava uma abordagem holística para o desenvolvimento do detento. A "educação moral" visava estimular valores éticos e morais, buscando a construção de uma consciência cidadã e o desenvolvimento de atitudes responsáveis e respeitadas. Já a "educação intelectual" tinha como foco a formação intelectual e o acesso ao conhecimento, proporcionando ao detento a oportunidade de ampliar seus horizontes e suas habilidades cognitivas. O objetivo principal seria melhorar uma educação de qualidade no cotidiano do presídio, com o propósito de oferecer uma educação transformadora para o detento, incentivando-o a buscar mudanças positivas em sua vida e a adotar uma postura mais responsável e cidadã, mas infelizmente não estava bem consolidada, devido

à falta de uma organização eficiente, o que demonstra a realidade nacional de consternação com os presídios brasileiros.

No período republicano, como menciona Silva (2020), apesar das discussões sobre a constitucionalidade da iniciativa da União de legislar sobre a matéria, foi aprovada a Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957, que estabeleceu normas gerais aplicáveis ao sistema penitenciário. A lei era bastante avançada para a época, pois continha regras relacionadas à dignidade e ao exercício dos direitos dos presos. No entanto, essa lei foi rapidamente considerada ineficaz por não impor sanções pelo descumprimento das normas estabelecidas.

Em 1963, Andrade (2017) salienta que foi elaborado o anteprojeto de um Código de Execuções Penais, mas não prosperou devido ao Golpe Militar de 1964, que implantou a ditadura no Brasil, e também porque o debate sobre a constitucionalidade da iniciativa da União legislar sobre as normas jurídicas fundamentais do sistema prisional. Na década de 1970, foi elaborado um novo anteprojeto do Código de Execuções Penais, que também não viu a luz do dia.

Finalmente, como descreve Sizanovsky (2022), em 1981, após o I Congresso Brasileiro de Política Criminal e Penitenciária, após inúmeros debates em várias instâncias, uma comissão de juristas foi encarregada de elaborar outro anteprojeto de Lei de Execução Penal, que se transformou na ainda vigente Lei nº 7.210/1984.

2.1. Educação prisional em diversos contextos

A educação como alude Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), é um direito garantido por lei, dada a possibilidade de mudança, de enfrentamento da pobreza, pois o acesso à educação no ambiente prisional pode oferecer ao detento uma nova perspectiva sobre seu futuro, inspirando-o a superar suas dificuldades e acreditar em um futuro melhor a partir da formação recebida.

A educação é uma base fundamental e uma das principais ferramentas para o crescimento pessoal, conforme ressalta Pereira (2018). Por meio dela, é possível promover transformações significativas e ampliar o conhecimento de mundo dos indivíduos privados de liberdade. A educação desempenha um papel crucial ao possibilitar que os detentos valorizem mais a vida e as pessoas que a vivem ao seu redor, pois ao compreenderem a escola como seu refúgio, podem encontrar uma nova perspectiva para o futuro.

Investir em uma política educacional de qualidade para Machado e Guimarães (2020), é imprescindível para garantir que a educação prisional seja efetiva e significativa. Essa política deve valorizar o ser humano como um todo, considerando suas necessidades e aspirações individuais. Além disso, a inclusão social é um elemento-chave a ser considerado, permitindo que os detentos tenham acesso à educação, independentemente de suas origens ou condições sociais. Dessa forma, a educação prisional pode se tornar uma poderosa ferramenta de ressocialização e transformação positiva na vida dos detentos.

Quando abordamos as políticas de educação escolar nas prisões, Moraes (2017) ressalta seu caráter complexo de organização e operacionalização. Essas políticas envolvem uma articulação entre o sistema educacional e o sistema penitenciário, que por sua vez se relaciona com o sistema de justiça criminal e com a sociedade em geral. Essa rede de interações torna a implementação das políticas educacionais no contexto prisional um desafio que requer uma abordagem multidisciplinar e cooperativa entre diversos órgãos e instituições.

Nesse sentido, Tiellet e Araújo (2023) coloca que é essencial que haja uma coordenação eficiente entre o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, e outros órgãos adjacentes, bem como outras instituições envolvidas no sistema prisional. Essa colaboração conjunta é crucial para garantir a adequada implementação e acompanhamento das políticas educacionais nas prisões, proporcionando uma educação de qualidade aos detentos e reforçando seu acesso à cultura e às oportunidades econômicas.

Nesse contexto, Coelho (2017) explica sobre a importância da Constituição Federal de 1988, para o entendimento da educação nos regimes previdenciários como matéria de direitos humanos fundamentais e sociais. Portanto, investir em escolas penitenciárias implica em vários aspectos, dentre eles, está a possibilidade de retorno dessa questão à sociedade, convivência com a família, amigos, acesso ao trabalho, a volta ao sentido da palavra vida. No entanto, para falar sobre educação prisional, é necessário apresentar as leis que regem a instituição.

A Constituição Federal de 1988 como esclarece Gargioni (2022), estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, garantindo ainda o acesso à educação em igualdade de condições, sem qualquer forma de discriminação. Esse princípio constitucional se estende aos detentos, reconhecendo a importância da educação prisional como parte integrante do processo de ressocialização. Assim, a Constituição Federal e a Lei de Execuções Penais garantem a proteção do direito à educação dos detentos, reconhecendo que a educação prisional desempenha um papel fundamental na ressocialização e na redução da criminalidade. Através do acesso à educação, os detentos têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, refletir sobre suas ações passadas e vislumbrar um futuro diferente.

A Lei de Execuções Penais (nº 7.210/1984) conforme Mello e Alves (2020) complementa a Constituição ao dispor da assistência prestada ao encarcerado como uma obrigação por Lei e dever do Estado. Nessa legislação, fica estabelecido que o Estado deve fornecer amparo legal compreendendo tanto a questão da saúde, como outros bens e serviços garantidos por Lei aos detentos, visando prevenir a reincidência criminal e orientar a reintegração do indivíduo à sociedade.

Nesse contexto, a Lei de Execuções Penais – LEP (Lei nº 7.210/84) trata justamente sobre como realizar a execução da pena em estabelecimentos prisionais: Arte. 1º: A execução penal tem por finalidade cumprir as disposições da sentença referente as condições para a sua inserção social

harmoniosa dos condenados e internados. [...] Arte. 3º Aos condenados e internados serão garantidos na forma da Lei, todos os direitos determinados por sentença ou pela lei. (BRASIL, 1988).

Os artigos 10 e 11 da LEP descrevem claramente que o Estado tem plena responsabilidade para garantir a realização de tais direitos: Arte. 10. Deve e garantia de assistência ao encarcerado, assim como para o internado, com intuito da prevenção a criminalidade e ao retorno ao convívio em sociedade. Parágrafo único. A assistência se estende ao graduado. Arte. 11. A assistência será: I - Equipamentos; II – Saúde; III - legal; IV – Educacional; V – Sociais; VI – Religiosos.

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante na legislação brasileira, pois estabelece os direitos fundamentais e sociais de todos os cidadãos. No artigo 6º, são definidos os direitos sociais que visam garantir uma vida digna e justa para a população. Dentre esses direitos, a educação ocupa um lugar de destaque, pois é considerada uma base fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade como um todo., assistência aos desabrigados, nos mesmos moldes desta constituição. Nesse sentido, refere-se ao direito social que requer ajuda positiva do Estado. Que estando o indivíduo preso ou não, nada o priva de seus direitos, como saúde e trabalho.

Vale ressaltar que segundo Pereira (2018), a educação também é essencial no sistema penitenciário, é a possibilidade de contribuir para que o recluso tenha oportunidades de mudanças em sua vida e resgate sua autoestima, mas também é a conscientização da sociedade no entendimento de que o cidadão ao perder a liberdade, perde também um pouco de si.

A possibilidade de retorno desse indivíduo à sociedade quando está obtendo uma formação qualificada, será de grande valia para sua inserção social, transformação, crescimento, aperfeiçoamento e aprimoramento. A escola penitenciária pode não ser a melhor opção os reclusos, porém é tempo de refúgio, é possibilidade de mudanças, visto que, além da construção do

conhecimento, acumulará experiências e oportunidade de retorno ao convívio familiar.

Vale ressaltar que em todo o contexto socioeducativo, como esclarece Monteiro (2021), percebe-se a falta de investimento na educação penitenciária, assim como a falta de recursos adequados, a escassez de profissionais capacitados e as limitações estruturais nas prisões são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para que a educação se torne uma realidade mais ampla e efetiva no sistema carcerário. A sociedade não enxerga voluntariamente, para ela, que o preso não precisa ter “vantagens”, ou seja, a partir do momento que o indivíduo comete um crime, ele precisa assumi-lo e pagar por ele.

No entanto, para Coelho (2017), as pessoas que estão dentro do sistema penitenciário, sejam mulheres ou homens, têm direito ao acesso à escola, direito à educação, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa.

O reconhecimento dos direitos sociais, incluindo o direito à educação, é uma conquista essencial para todos os cidadãos, inclusive os privados de liberdade. Conforme destacado por Sizanovsky (2022), o objetivo desses direitos não é punir, mas sim garantir a legalidade e o respeito a eles, conscientizando os detentos sobre seu papel na sociedade, especialmente no convívio com outras pessoas. A prisão, por si só, não promove mudanças significativas na vida dos detentos, mas é na escola que se encontra um poder transformador, sendo um elemento crucial na construção da identidade dessas pessoas. É fundamental destacar que o acesso à educação não é apenas um incentivo, mas sim um direito garantido por leis e tratados internacionais.

Contudo, o sistema prisional brasileiro enfrenta sérios problemas sociais, como a superlotação das unidades prisionais. Segundo Mello e Alves (2020), os dados de 2021 apontam que o número de presos é muito superior ao de vagas disponíveis, atingindo uma taxa de superlotação de 69,2%. Esse

cenário exige a atuação do Estado por meio de políticas públicas que promovam intervenções para mudanças efetivas. É necessário um investimento significativo para garantir que os detentos tenham acesso à educação e a outros direitos sociais, possibilitando a ressocialização e o preparo para uma reintegração saudável na sociedade após o cumprimento da pena.

A educação prisional, como apontado por Paixão, Magalhaes e Custodio (2022), não beneficia apenas os detentos, mas também a sociedade como um todo. Esse direito é assegurado em diversos documentos internacionais, o que demonstra sua importância e relevância para a promoção dos direitos humanos.

[...] O acesso à educação dentro das prisões é um caminho para a redução da reincidência criminal e para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. A educação é um agente transformador capaz de romper com o ciclo da criminalidade e promover uma sociedade mais justa e equitativa (PEREIRA, 2018, p. 94).

Ressalta-se ainda o pensamento de Pereira (2018), que enfatiza a importância da educação como um instrumento essencial para a transformação pessoal e social. Ao proporcionar conhecimento, valores e habilidades, a educação contribui para a formação de indivíduos críticos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Investir na educação dos detentos é investir em um futuro melhor para todos, com oportunidades iguais e uma sociedade mais inclusiva.

Diante de tantas investidas fracassadas relacionadas à reinserção dos encarcerados nas relações sociais como alude Mello e Alves (2020), deve haver a valorização da educação prisional no Brasil. De acordo com o contexto histórico da educação, o abandono tácito do sistema prisional e seu grave problema de gestão, além de representar uma afronta aos direitos da pessoa privada de liberdade, também tem contribuído para o aumento da reincidência criminal, uma vez que o preso tende a sair da prisão pior do que quando entraram, estigmatizados e sem perspectiva de levar uma vida digna.

Para Castillo (2022), é crucial implementar políticas públicas que priorizem o investimento pesado na educação, principalmente nas regiões e comunidades mais vulneráveis. Ao oferecer uma educação de qualidade desde a infância, é possível proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças e adolescentes, preparando-as para um futuro com oportunidades mais amplas e dignas. Além disso, é importante garantir que as instituições prisionais ofereçam programas educacionais adequados e acessíveis a todos os detentos. A educação dentro das prisões pode desempenhar um papel vital na ressocialização dos presos, proporcionando-lhes uma chance de transformação e de um recomeço mais promissor após o cumprimento de suas penas.

As políticas educacionais voltadas para o sistema prisional como descrevem Bonaparte *et al.* (2022), devem ser abrangentes e bem estruturadas, visando atender às necessidades específicas dos detentos e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. É preciso garantir que a educação seja acessível a todos, independentemente de sua condição social ou origem, para que seja possível romper com o ciclo de criminalidade e oferecer a essas pessoas a chance de uma vida melhor.

Portanto, é fundamental reconhecer que a baixa escolaridade dos indivíduos que ingressam no sistema prisional é um reflexo das desigualdades educacionais presentes na sociedade. Para promover uma real transformação e reduzir a reincidência criminal, é necessário um comprometimento sério e consistente por parte do Estado e da sociedade na criação e implementação de políticas educacionais que priorizem a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de sua situação ou origem. Só assim poderemos construir um futuro mais igualitário e justo para todos os brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, observa-se que o sistema prisional brasileiro é assolado pelos mais graves problemas heroicamente constituídos, razão pela qual não cumpre sua função ressocializadora. Ao contrário, o que se vê é um ambiente prisional comandado pelos próprios presos, que também mandam cometer crimes fora dos muros.

As instituições penais brasileira, ao invés de cumprirem a missão de combater a criminalidade e reabilitar os condenados, tornaram-se ambientes propícios para a prática de mais crimes, com o surgimento de facções criminosas que estendem seus domínios fora das prisões. Dentre as muitas consequências dessa superpopulação, podem ser citados alguns problemas como fugas, tumultos e até rebeliões. Além disso. Os problemas mencionados visam chamar a atenção dos governos e da própria sociedade em relação às precárias condições do sistema, lembrando também que um dos fatores que traz grandes prejuízos aos cofres públicos e ao corpo social como contribuinte, é o fato de que geralmente durante tumultos e rebeliões, além das reivindicações, os presos também acabam destruindo o patrimônio público.

É sabido que as condições insalubres e degradantes dos presídios não permitem a recuperação do criminoso que facilmente retorna ao mundo do crime. Estas são condições que assustam com o passar dos anos e que começam a ser incontroláveis para o Estado, com constantes rebeliões que retratam essa realidade vivida pelos detentos, intimidando toda a sociedade. O crescimento descontrolado e outros fatores que contribuem para a crise do sistema penitenciário devem estar constantemente na pauta das medidas urgentes dos governantes.

Conclui-se, que apesar de contar com uma legislação ampla e abrangente, o direito educacional prisional brasileiro apresenta lacunas na aplicação e seus efeitos ainda são mínimos, principalmente no que diz respeito a ressocialização e reintegração dos detentos à sociedade.

Compreende-se, que os obstáculos e desafios na implementação efetiva da educação prisional no Brasil ainda requer de políticas públicas. Isso inclui questões como a falta de recursos, a falta de estrutura adequada nas instituições prisionais, a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de capacitação adequada para os profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandra Bernardes Galdez de. **Trabalho e Prisão: Quem são os presos do Centro de Progressão Penitenciária de Belém?** 2017. 47f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Segurança Pública), PPGSP, UFPA, Belém, Pará, Brasil, 2017. https://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses_e_dissertacoes/dissertacoes/2016/201605%20-%20ANDRADE.pdf. Acesso, 2023.

BONAPARTE, Danilo Iani et al. **A educação formal para jovens e adultos privados de liberdade.** Research, Society and Development, v. 11, n. 11, e159111133542, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.3354>. Acessado, 2023.

CASTILLO, D. **Desafios e fundamentos de uma política educacional prisional no Chile desde a perspectiva dos direitos humanos.** *Revista Fermentario*, 15 (2), 47–61, 2022. <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2>.

COELHO, Ellen Josy Araújo da Silva. **Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão.** 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2147>. Acesso, 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Trad. de Raquel Ramallete. 18., Petrópolis: Vozes, 1998.

GARGIONI, Danieli. **A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional.** 2022. (241 f). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022. https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6364/5/DANIELI_GARGIONI.2022.pdf. Acesso, 2023.

JULIÃO, EF. Escola na ou da Prisão? Cad CEDES [Internet]. 2016Jan;36(Cad. CEDES, 2019 36(98)):25–42. Available from: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>. Acesso, 2023.

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. **A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana**. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2020. Disponível em: www.univali.br/ricc - ISSN 2236-5044. Acesso, 2023.

MELLO, F.M., and ALVES, A.E.S. **Educação e sua diversidade** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, pp. 145-156. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: 10.7476/9788574554891.0009, 2020. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>. Acesso, 2023.

MONTEIRO, Leticia Chaves. **A educação formal para infratores presos: aspectos motivacionais e reflexões sobre violência escolar**. Artigo apresentado no I SEEJA da PUC – RIO, 2021. Disponível em: <http://www.seeja.com.br/Trabalhos.aspx>. Acesso em: 2023.

PAIXAO, Jairo Antônio da; MAGALHAES, Guilherme e CUSTODIO, Glauber César Cruz. **Educação em unidades prisionais: considerações sobre a prática pedagógica de professores**. Rev. Diálogo Educ. [online]. 2022, vol.22, n.73 [citado 2023-04-05], pp.960-985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000200960&lng=pt&nrm=iso>. Epub 17-Dez-2022. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.073.ao05>. Acesso, 2023.

PEREIRA, Antônio. **A Educação De Jovens E Adultos No Sistema Prisional Brasileiro**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657> | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).

SILVA, Allysson de Assis. **Educação Prisional Nas Penitenciárias Brasileiras: Prisão Que Pune E Priva A Educação**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Centro Universitário Tabosa de Almeida - ASCES/UNITA, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito. Orientador: Prof. Msc. Adrielmo de Moura Silva CARUARU 2020 BANCA <http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/2671/1/TCC%20Allysson%20250220.pdf>. Acesso, 2023.

SIZANOSKY, L. H. da S. N. **O direito a educação no sistema prisional: The right to education in the prison system**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 69999–70008, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n10-334. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53627>.
Acesso em: 9 apr. 2023.

TIELLET, M. do H. S.; ARAÚJO, A. L. de. **Educação e o sistema prisional: Percepção das mulheres privadas de liberdade**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e23006, 2023. DOI: 10.21814/rpe.23858. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/23858>. Acesso em: 10 abr. 2023.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COM ACESSO AS SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Fabiani Borges de Resende Santos 18

Helena Mota da Silva 19

Claudia Rosana Nunes Henrique 20

Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges 21

RESUMO

O presente artigo visa apresentar uma reflexão o quanto é importante o acesso e frequência a de crianças de 0 a 05 anos na educação infantil. O que parece obvio quando se tratar desta fase tão importante na vida da criança, pode ser contraditória ao analisar o contexto social e escolar. Para tanto conceituamos historicamente o que entendemos por educação infantil, os desafios das famílias ao acesso de vagas, direito assegurado ou negligenciado? O que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz para à etapa da Educação Infantil. Para fundamentarmos essa reflexão, utilizamos pesquisa bibliográfica, leitura de livros, artigos, revistas e sites, assim como pesquisa de grandes autores reflexivos ao tema. Para tanto não há pretensão de trazer nenhuma verdade absoluta, a não ser refletir o contexto da temática, assim analisar a política pública de educação infantil e os seus reflexos na vida dos familiares bem como os processos de interação e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa levou em consideração o acesso, construção dos saberes com as interações e brincadeiras tão necessária para essa faixa etária.

Palavras-chave: Brincadeiras, Educação Infantil e Interações

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on how important access and attendance of children aged 0 to 5 years in early childhood education is. What seems obvious when it comes to this important phase in a child's life, can be contradictory when analyzing the social and school context. To this end, do we historically conceptualize what we understand by early childhood education, the challenges faced by families in accessing places, whether their rights are guaranteed or neglected? What the National Common Curricular

¹⁸**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Do Estado De Mato Grosso/ UNEMAT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia - Faculdades Integradas de Cuiabá/ FIC. fabianipedagogia@hotmail.com

¹⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim De Moura. leninhamota@hotmail.com

²⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT. Licenciatura em Geografia - Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Instituto Cuiabano de Educação /ICE. claudiarosananuneshenrique@gmail.com

²¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Integrada Cantares de Salomão / FEICS **Pós-graduação em Psicopedagogia** - Faculdade Integrada Cantares de Salomão/ FEICS isaiamaria@gmail.com

Base – BNCC brings to the Early Childhood Education stage. To support this reflection, we used bibliographical research, reading books, articles, magazines and websites, as well as research on great authors reflective of the topic. To this end, there is no intention of bringing any absolute truth, other than reflecting the context of the theme, thus analyzing the public policy on early childhood education and its effects on the lives of family members, as well as the interaction and learning processes of children aged 0 to 5. years. The research took into account access, construction of knowledge with interactions and games that are so necessary for this age group.

Keywords: Games, Early Childhood Education and Interactions.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir sobre as dificuldades de acesso que famílias em especial as mais vulneráveis em encontrar ao buscar vagas na educação infantil para crianças de 0 a 5 anos nos espaços educativos públicos, tendo esse direito assegurado por lei, mas negligenciado ao procurar matricular seus filhos próximo de suas residências.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é considerada direito das crianças de 0 a 5 anos de idade, que está alicerçado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. A garantia de acesso e permanência nesta etapa da educação implica dentre outros fatores, segurança, desenvolvimento, aprendizagem, que contribuirá para toda uma vida, percebendo que essa é a fase mais importante da vida, como diz Andrew Meltzoff (pesquisador e PhD da Universidade de Washington) “Os seres humanos aprendem mais, e mais rápido, da gestação aos três anos do que todo o resto de suas vidas”.

Segundo as políticas educacionais, esta descreve-se que a Educação Infantil é um espaço de Cuidar e Educar que dever estar comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, devendo ter uma proposta pedagógica inclusiva, que respeite a singularidade de cada período/fase da criança em

seus aspectos físicos, cognitivos e psicossociais que contemple toda a diversidade advinda dos contextos sociais. Contudo o desafio e expectativas dos familiares é justamente propiciar esse atendimento educacional aos filhos, que por vezes sentem-se excluídos desse processo, quando procuram por vagas e ficam na lista de espera.

Este olhar de urgência faz-se necessário pois implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência dessas crianças, que por vezes ficam desamparadas e em risco quando não estão num ambiente que lhe promovam o acesso de interações e brincadeiras, do cuidar e educar. Assim, o que se deseja é a efetivação concreta desse direito a todas as crianças desta faixa etária, principalmente por tratar da fase mais primordial da vida, que seja assegurado realmente uma política pública de respeito a infância.

2. UM OLHAR NO CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIANÇA

Ao longo da história, a criança e a infância tem sido foco de discussões e diferentes pensadores. Visto que no passado a concepção de infância, o sentido dispensado a ela nem sempre existiram da maneira como a sociedade a entende hoje.

Para Phillippe Aries (1914-1984) a ideia de infância só apareceu com a sociedade capitalista, industrial, os estudos deste autor levam a entender que o sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram somente na modernidade. Assim, houve um longo processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Essa abordagem coloca em evidência a infância pela negação da sua humanidade. Outra abordagem importante para a compreensão da criança no contexto da infância é apresentada por Henri Wallon (1879-1962), o qual fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Ele foi o pioneiro para levar

para sala de aula não somente o corpo da criança, mas também suas emoções, assim também traz o núcleo de ciência pela infância.

Criança tido a conotação pelo Núcleo Ciência Pela Infância, (NCPI/FMCSV, 2016), desse campo é de ordem psicológica. Com efeito as disciplinas originadas da psicologia o discurso que trata das fases de desenvolvimento da criança, adquiriu uma forte legitimidade. Nesta linha há o ideal de criança, e as teorias de desenvolvimento foram fundamentais, desde o início do século XX, para o estabelecimento de parâmetros de normalidade que pautaram e orientam pais e educadores.

Assim também entendido como crianças pelo Núcleo Ciência Pela Infância, (NCPI/FMCSV, 2016) crianças – trata –se de um campo antropológico. Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas conforme tempo e espaços, com suas estruturas e seus modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida, seus sistemas de ação construídos pelos próprios atores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou conjunto de populações em pleno direito, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações”, etc.

Importante frisar também conforme Aries (2006), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, ou não tentava representá-la. Dessa forma, não havia nenhum sentimento diferenciado pelo ser criança:

[...] Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIEËS, 2006, p. 99).

Mudando esse cenário somente no início do século XVII, com surgimento das primeiras preocupações com a educação das crianças decorrentes do reconhecimento e da valorização do meio social, surgindo assim o “sentido de infância”. Com determinações históricas, culturais e

econômicas, influenciando nos processos educacionais da infância e o próprio olhar sobre a criança.

E nos últimos anos, conforme Barbosa (2009, p. 22) as crianças vêm sendo concebidas como:

[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infância no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BARBOSA, 2009, p. 22).

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) em seu artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que nas interações, reações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 97).

Neste contexto, perceber a criança como sujeito de direito e levar em considerações as relações estabelecidas sem desconsiderar a criança sujeito sócio, histórico e cultural, e sobre tudo possibilitar através do acesso e permanência em espaço educativos apropriados, com proposta pedagógicas condizentes as suas especificidades com profissionais qualificados e acima tudo próximo a sua residência e sua realidade, é sobre tudo digno de expressão humana que precisa ser superado e conquistado por todos, em especial com implementação de uma política pública para essa etapa, consolidada com os valores éticos, políticos e pedagógicos.

2.1 Desafios dos familiares para o acesso à educação infantil

Em meados do século XX, no Brasil, são criadas as primeiras creches para as crianças das famílias menos favorecidas, que a partir do assistencialismo atendiam as necessidades de higiene, alimentação, cuidados

físicos, sem intenção pedagógica. Já as famílias de classes mais abastadas, eram disponibilizados os “Jardim de Infância”. No Brasil, as Creches e Pré-escolas só adquiriram status de Instituições Educativas com a promulgação da Constituição de Federal de 1988, concebendo como “direito da criança, opção da família e dever do Estado”.

Em Cuiabá 2004, havia uma grande discussão da transição das creches da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Educação, com a reformulação da Lei Orgânica do Magistério do Município de Cuiabá, Lei nº 4.594, de 02 de julho de 2004, é que mudanças aconteceram e até final de 2005 houve o compartilhamento de responsabilidades entre Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano e a Secretaria Municipal de Educação. Conforme demonstrando no Caderno Escola Cuiabana, de 2005 até então é que esta etapa tem ganhado destaque, em especial com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) que vieram para orientar os sistemas de ensino, bem como ocasionando significativas mudanças para a política de Educação Infantil como: a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das Instituições, a diminuição do número de docentes não habilitados, bem como elaboração de proposta pedagógica cujo currículo tenha a criança como protagonista do trabalho pedagógico.

Momento este com avanços graças a Emenda de nº 59 de 11 de novembro de 2009, ampliando a obrigatoriedade na educação Básica a partir dos quatros anos de idade. Isto posto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece no art. 21, inc. I, e no art. 29:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e ensino médio (...)

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a

ação da família e da comunidade. Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, após emenda constitucional nº 59. A LDB estabelece também que prioritariamente a execução das políticas relativas à criança é de responsabilidade dos municípios.

Assim, entendido como responsabilidade e desafios do município em especial de Cuiabá em efetivar e garantir o direito de acesso na educação infantil, faz-se necessário um olhar sobre este acesso tão procurando pela população.

O Plano Municipal de Educação de 2015, prevê metas para a universalização do atendimento à Educação Infantil.

2ª META: Garantir o atendimento às crianças da Educação Infantil no sistema de ensino, ampliando a oferta gradativa para que atinja 50% da demanda de Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos em creche até o final de 2020, e 100% das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, até o final de 2016.

Conforme dados apresentados no caderno Escola Cuiabana, a partir de 2017 o atendimento de 4 e 5 anos atingiu a meta 100%, já a faixa etária de zero a 3 anos, no ultimo monitoramento em setembro/2018, alcançou 35,42%, mantendo assim o desafio de 14,58% para alcançar a meta de 50% até 2020. É importante frisar que embora a obrigatoriedade do atendimento dessa demanda seja de responsabilidade direta dos municípios, que assumem a autorização e acompanhamento do funcionamento, fica reservado tanto a União quanto ao Estado atuar em regime de colaboração com os municípios.

Segundo IBGE (2017), a população estimada em Cuiabá na idade de zero a 3 anos é de 34.244 crianças o município de Cuiabá deverá atender no mínimo 50% dessa demanda até 2020, de acordo com o Plano Municipal de Educação (CUIABA/PME, 2015-2024), sendo que o atendimento educacional de crianças de 4 a 5 anos, estimada em 17.678 crianças já está universalizada.

Esses dados demonstram que não é obrigatório a universalização do atendimento as crianças de zero a 3 anos, e mesmo assim das vagas disponíveis há muita concorrência. Em anos anteriores os responsáveis dormiam na fila para conquista a tão almejada vaga para os filhos, ato este amplamente divulgado nos meios de comunicação e que causava indignação a população. Contudo em 2017 conforme a Portaria nº 2/2017/GS/SME ocorre a mudança para solicitação de vagas via cadastro na web, dificultando ainda mais, principalmente para as pessoas mais vulneráveis e de pouca informação, o acesso as vagas nas creches e centro educativos. Sendo que muitos destes sentindo-se totalmente desprivilegiados no atendimento, pois quando buscam informação e consegue alguém para preencher os dados até finalizar o processo o sistema acusa “vagas encerradas”, entrando para lista de espera.

Além disso, relato da senhora A. L. S fala da dificuldade de pegar o transporte coletivo para descolar e levar a filha de 01 ano à creche e pegar outro ônibus para ir ao trabalho, haja vista que não tem creche ou Centro Educativo próximo de sua residência ou melhor nem no mesmo bairro, “essa é nossa realidade, não conseguimos vagas para nossos filhos e quando consegue é distante de nossa residência”. Muitos familiares ainda deixam seus filhos com pessoas que pouco conhecem, mas necessita para poder trabalhar, ou ainda, mesmo que violando as legislações que trata da criança e adolescente, ainda permite que filho/a de menor idade ainda cuidem dos irmãos mais novos.

Pesquisas recentes realizadas pelo IBGE (2018) e outras Instituições (CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares) estimam que 180 mil crianças e adolescentes vivem em Cuiabá, entre elas, 63 mil crianças e adolescentes, estão em situação de vulnerabilidade, tendo seus direitos constitucionais violados, de alguma forma, a saber: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação infantil, ao brincar, à informação, à cultura e à diversidade cultural, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (POLÍTICA

EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, p. 29).

Assim, o documento mostra também que dados do disque 100/Cuiabá apontam que 60% dos casos de denúncia nesse canal versam sobre abuso sexual de crianças e adolescentes. E observa que a violência física é a mais praticada, quando comparada a negligência, violência psicológica e sexual.

Contudo, faz-se necessário observar esses dados, pois como uma engrenagem a vida da criança em seu desenvolvimento e suas possibilidades de aprendizagem, com interações e brincadeiras, com o cuidar e educar, estão entrelaçados na educação e suas faixas etárias, no sentido mais amplo, não dissociados uma fase da outra, mas integrado e integral como todo ser humano. E nesse sentido para garantir a redução das desigualdades sociais é necessário e importante conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica – DCNEB (2013, p. 93):

[...] apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (DCNEB, 2013, p. 93).

E são por meios dos centros educativos/creche, que familiares poderá possibilitar seus filhos vivencias significativas, com tempos e espaços propícios a sua faixa etária, assegurar esse direito as crianças é velar para que abusos, agressões, violências de todas as formas não aconteçam. Pois pensar e possibilitar a Educação Infantil e avançar nos desafios postos ao acesso é permitir o desenvolvimento integral da criança, de forma a socializar-se em acordo com os princípios sociais que regem a vida em sociedade. Além de contribuir para formação de cidadãos cada vez mais humanos, como diz Rosa Luxemburgo, “por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

2.2 O que a Base Nacional comum curricular trás para educação infantil?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas de conhecimento.

Assim sendo, traz para a educação infantil um olhar para a criança como sujeito de direito, capaz de formar relações, expressar seus desejos, ideias, opiniões, com capacidades de decisão, de criação de invenção, por elas manifestadas desde muito cedo, nos seus movimentos, gestos, expressões, no olhar e na fala. Sendo adquirido nas relações no dia a dia, nas interações e brincadeiras intencionadas. Sendo essa importante relação entre adultos e criança, como ressaltada por Barbosa (2009):

[...] As crianças pequenas, e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro (BARBOSA, 2009, p. 23).

Importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não invalida os documentos e leis que já estão postos; portanto, as diretrizes educacionais anteriores a Base continuam valendo, contudo, propõem um conjunto de orientações as equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos. Assim sendo, na Educação Infantil orienta a trabalhar com foco nos eixos estruturais - interações e brincadeiras, com o direito de aprendizagem da criança e por campos de experiências. Além disso, apresenta que para uma Educação Infantil de qualidade é necessário que a proposta educativa esteja pautada nos princípios: Éticos, Políticos e Estéticos.

- ✓ Éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidade.
- ✓ Político: dos direitos de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática.

- ✓ Estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009, p. 87-88)

Assim sendo, toda e qualquer proposta educativa voltada para educação infantil precisa se nortear com esses documentos a luz do qual fornecerá subsídios para que as práticas pedagógicas não ocorram de modo a fragmentar a criança, mas possibilitar viver experiências significativas e indissociáveis para essa faixa etária, dialogando assim com as competências gerais trazidas na BNCC, sendo: Pensamento científico, Crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania, devendo esses serem construídos desta da Educação Infantil.

Cabe enfatizar que é nas Interações e Brincadeiras que deve permear todas as ações pedagógicas que possibilitará a criança o seu desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade. Não indissociáveis do Cuidar e Educar, promovendo o acolhimento e a valorização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu contexto familiar, comunitário, ou seja, social.

O documento traz que para as crianças possam ter condições para aprender em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo devem ter ambientes que as convidam a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, assim sendo, deve ser assegurado nos planejamentos os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais proposta pela BNCC, bem como os seis direitos de aprendizagem para um bom desenvolvimento na Educação Infantil, sendo esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Possibilitando a criança observar, questionar, levantar hipóteses, concluir, fazer julgamento, assimilar valores, construir conhecimento, por meio de ações e interações com o mundo físico e social imprimindo uma intencionalidade educativa com as práticas pedagógicas tanto nas creches quanto na pré-escola. Cabendo o professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitor o conjunto das práticas e interações, garantido a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Conforme os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos nos cinco campos de experiências: O eu, o outro e os nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações. Além disso, reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil, e assim dividido em três grupos por faixa etária, sendo: Para creche, bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e para Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Assim como já apresentado pela a BNCC, segue a estrutura para explicitar a etapa da Educação Infantil, das competências que devem ser desenvolvidas, assim como a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar cada aprendizagem.

EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



E por entender o seu papel o Estado de Mato Grosso formulou neste último ano os Documentos Curricular de Referências para Educação Básica, sendo quatro cadernos, entre estes o da Educação Infantil, que vem orientar as ações curriculares e as práticas didático-pedagógicas para garantir a qualidade da educação, bem como, considerar a sua diversidade linguística, étnica e cultural, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), instituída pela resolução CNE/CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017.

Assim também o Município de Cuiabá, que já tem elaborado o texto base da Política Educacional do Município de Cuiabá, de nominada Escola Cuiabana: cultura, em tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. Documento este pautando também pelos Referencias já citados acima, com previsão de publicação até final deste ano.

Neste sentido, olhar e refletir o que de novo tem demandado para essa etapa da Educação Infantil é fundamental para contrapor os desafios apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grandes foram os avanços aos analisarmos a trajetória da educação infantil, conforme Diretrizes e Referenciais, mas ainda são muitos os desafios para alcançar uma Educação Infantil de qualidade, como: superar as desigualdades e fragmentações existentes nos currículos da educação infantil, a formação continuada dos professores, nos processos de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, e o principal, assegura vagas e permanência para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Conforme LDB, 9.394/2006, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica sendo denominada como a primeira etapa, porém apesar de ser reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado prioridade do Município. A Educação Infantil passa ser obrigatória

para as crianças de 4 e 5 anos partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. A Lei 13.306/2016 que altera o ECA e prevê que a educação infantil vai de 0 a 5 anos. Porém, com o Plano Nacional de Educação de 2015-2024, no tocante atendimento em creche deverá chegar em 50% as crianças menores de 3 anos e 11 meses, até 2024. Assim, faz-se necessário a participação do cidadão para assumir junto ao governo uma política pública explicitada para todos, com acompanhamento no controle social, fiscal, a fim de zelar pelo direito à educação infantil. Propor como prioridade, buscando estratégias para suprir os entraves históricos que ainda existe na educação brasileira.

Pois, ainda é inadmissível, que em pleno século XXI, ainda tenha crianças fora dos espaços educativos como creche e escola, que ainda tenha seus direitos negligenciados e que protelem por mais anos, as Leis que há décadas foram conquistadas, mas encontradas brechas para não serem cumpridas. Visto que é nesses espaços em especial para crianças mais vulneráveis, encontrar o sentido de sua existência, posto que, ações efetivas e preventivas na educação interrompe ações desumanas, abre horizontes e transformam a realidade. Parafraseando Paulo Freire “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Mato Grosso, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

SME – SECRETARIA, Municipal de Educação de Cuiabá: Escola Cuiabana, Cultura, Tempos de Vida Direitos de Aprendizagem e Inclusão, Cuiabá, MT, 2019.

A FAMÍLIA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE MEDIANTE A ÉTICA

Izabel Silva de Freitas²²

Helena Mota da Silva²³

Morgana Magalhães de Moraes²⁴

Daniela Cristina de Oliveira Botelho²⁵

RESUMO

Evidenciaram-se algumas possibilidades de a família estar presente na vida do aluno, ou melhor, vivenciar os deveres que a família tem que propiciar na vida da criança. O dever que a mesma exerce é de fundamental importância, principalmente quando se trata de agressões, no qual a escola também é intermediária nesse processo. É necessário que haja participação de ambas, principalmente quando a criança não tem amparo. Considerando essas informações é de extrema importância o papel que precisa exercer dentro da sociedade. Este trabalho mostrará a importância, da ética na educação e também da ética como cidadania, trabalhando na sala de aula, em todas as disciplinas. O professor tem como objetivo ensinar o aluno sobre a ética em sua vida no cotidiano da escola e também fora dela, que para que se torne um cidadão consciente do que é correto ou não fazer. Falar de educação nesse contexto é também responder ao que a sociedade espera de um aluno e também de um educador no contexto educacional.

Palavras-chave: Criança. Cidadania. Ética. Família. Sociedade.

ABSTRACT

Some possibilities for the family to be present in the student's life were highlighted, or better yet, to experience the duties that the family has to provide in the child's life. The duty it performs is of fundamental importance, especially when it comes to aggression, in which the school is also an intermediary in this process. It is necessary for both parties to participate, especially when the child does not have support. Considering this information, the role you need to play within society is extremely important. This work will show the importance of ethics in education and also of ethics as citizenship, working in the classroom, in all disciplines. The teacher aims to

²² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA. **Pós-graduação em** Educação Infantil com ênfase nas Séries Iniciais- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. ifreitas_coracao@outlook.com

²³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. **Pós-graduação em** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim De Moura. leninhamota@hotmail.com

²⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil e Alfabetização Faculdades Integradas de Várzea Grande = FIAVEC. morganamagalhaes1@hotmail.com.

²⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil, Universidade Federal De Mato Grosso / UFMT. **Pós - Graduação em** Docência na Educação Infantil Universidade Federal De Mato Grosso / UFMT. danielaoliveiratdi1976@gmail.com.

teach the student about ethics in their daily lives at school and also outside of it, so that they become citizens aware of what is right or not to do. Talking about education in this context is also responding to what society expects from a student and also from an educator in the educational context.

Keywords: Child. Citizenship. Ethic. Family. Society.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo trabalhar com questões relacionadas a crianças que não tem foram agredidas e também o papel da escola e da família diante desse processo educacional que ambas precisam ter extrema participação no processo ensino e aprendizagem.

Como discorre Piaget (2007):

[...] Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio o acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades[...] (PIAGET, 2007, p. 50).

Nas colocações do autor, a família e a escola têm informações relevantes nesse contexto da vida do aluno, e é preciso que cada dia mais os pais se interessem pela vida acadêmica dos filhos, e que isso se movimente.

No entanto, a prioridade ampliar e desenvolver no cidadão, ou melhor, no aluno e no professor, que extrapolam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais, e assume como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas. Entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Deve-se buscar compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo, considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas,

científicas e culturais exerce na conquista de uma vida digna e saudável para todas as pessoas.

Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade. Dessa maneira, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social. Entendemos que tal forma de educação deve visar, também, ao desenvolvimento de competências para lidar com: a diversidade e o conflito de ideias, as influências da cultura e os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

2. A FAMÍLIA COMO PROCESSO

A família tem o dever de educar e orientar crianças e adolescentes com prioridade sobre qualquer outra instituição. A constituição e a lei conferem especial proteção à família natural, ou seja, aos pais biológicos. Mas há também a família adotiva, formada por pessoas sem vínculo biológico que se unem por amor e solidariedade.

A definição de família ocupa diversas ciências. A lei brasileira define família como a união formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes, assim como a comunidade formada por parentes próximos com os quais a criança ou o adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Os pais devem velar pela proteção e desenvolvimento de seus filhos. Os valores, princípios e a educação dos menores são estabelecidos pela família. Há grande liberdade de escolha. Cada família educa e orienta de acordo com seus valores sociais, religiosos ou políticos, pois o princípio geral é: a família pode fazer tudo o que não estiver proibido por lei. Em outras palavras, se a lei não proibir, a família tem a liberdade de fazer. Assim, a lei não regula a participação de crianças e adolescentes em esportes radicais,

como paraquedismo, alpinismo, rapel ou canoagem. A família tem a liberdade de permitir ou não que seus filhos participem destas atividades. Embora o senso comum possa desaconselhar uma criança de 11 anos a saltar de paraquedas, não praticará ilícito o pai que o permitir. O limite aqui será estabelecido pelas regras da atividade esportiva.

O poder familiar é o conjunto de direitos e obrigações dos pais em relação à pessoa e aos bens dos filhos. É exercido igualmente pelo pai e pela mãe e, em caso de divergências insuperáveis, a justiça pode ser acionada por qualquer um deles. Em caso de nova união, a lei estabelece que o pai ou mãe exerce o poder familiar com exclusividade quanto ao filho da união anterior, sem qualquer interferência do novo cônjuge ou companheiro. Que norma absurda, não!?

A família tem o direito de dirigir a criação e educação dos filhos. É a liberdade de estabelecer valores morais, religiosos ou políticos para orientar a sua formação. Uma família católica ou evangélica pode estimular seus filhos nos ideais e valores cristãos. Uma família muçulmana, em valores religiosos e sociais próprios. E assim por diante. A família também pode optar por não orientar diretamente os filhos em questões religiosas ou políticas. Cada família escolhe o seu caminho.

A família tem prerrogativas exclusivas de intervenção em relação a seus filhos, com ampla liberdade de intervenção na educação, orientação e criação dos jovens. A mãe pode dar um banho no filho menor para observar se há marcas em seu corpo. A família pode restringir o uso de roupas ou acessórios. Os pais podem realizar testes químicos com o cabelo, pele ou urina do filho, independente do consentimento dele, para verificar se está consumindo substâncias indevidas. Em casos extremos, a família pode até mesmo internar o filho para tratamento médico ou psicológico, mesmo contra sua vontade.

A lei autoriza o acesso dos pais a todas as comunicações dos filhos menores – telefone, e-mail, cartas etc. -, mesmo sem o conhecimento deles. Isto se justifica pelo fato de que, em muitas situações, os pais somente podem

proteger os filhos se tiverem acesso às suas comunicações pessoais. É uma medida excepcional. Mas pode ser utilizada quando necessário. Não é preciso autorização judicial.

A família tem o direito de ter seus filhos sob sua companhia e guarda. Isto significa que a família pode reter os filhos no lar, mantendo-os em sua companhia, inclusive proibindo a leitura de livros impróprios, convivência com certas pessoas ou frequência a determinados lugares. Os pais são responsáveis civis pelos atos dos filhos menores que estão sob sua companhia e guarda. O dever de vigilância quanto aos filhos é fundamental para salvaguardar a integridade dos meninos e prevenir a responsabilidade dos pais em relação a terceiros.

A família pode reaver os filhos de quem quer que os detenha ilegalmente. Crianças e adolescentes são facilmente influenciáveis por terceiros. Diversas situações podem ocorrer em que parentes, amigos e até criminosos subtraíam os filhos da convivência familiar. Em todos estes casos, a família pode pedir à Justiça a busca e apreensão do filho. Interessante observar que quando o pai ou mãe é negligente com os filhos, o direito de reclamá-los poderá ser negado. A lei prevê, inclusive, que em casos especiais o juiz pode conceder a guarda do filho a terceiros.

A família pode exigir respeito e obediência dos filhos, assim como que prestem serviços próprios a sua idade e condição. Neste direito se compreendem as correções disciplinares. Mas, toda medida disciplinar deve respeitar a integridade física, moral e psicológica da criança ou adolescente, pois a lei pune severamente os genitores que abusarem dos meios corretivos.

O conceito de correção disciplinar comporta interpretação elástica. É preciso defini-lo, ao menos em parte. Não se admite correção disciplinar que cause sofrimento físico ou psicológico. Assim, socos, chutes ou pauladas não são admitidos como meio de correção. Gritos intensos ou humilhações em público também não. A duração da correção disciplinar é muito importante, pois impor longo tempo a permanência em um mesmo local ou a proibição de se alimentar configuram abuso. Admite-se a palmada pedagógica, aplicável

a criança ou adolescente e consistente em suaves intervenções mediante tapas no bumbum, mãos ou pernas. O rosto, a cabeça ou os órgãos genitais jamais podem ser alvo de correção disciplina, ainda que suave.

A família pode exigir dos filhos a execução de tarefas domésticas, desde que respeitem os limites de idade e não haja risco físico, moral ou psíquico. Os filhos menores de 18 anos somente poderão se casar com consentimento dos pais. Os pais representam os filhos menores em todos os atos da vida civil – compra, venda de imóveis etc. A partir dos 16 anos, e até completar 18 anos, os filhos são assistidos pelos pais nos atos da vida civil, o que significa que exercem sua vontade livremente, mas os atos somente valem se os pais concordarem.

A família pode exigir o cumprimento dos direitos dos filhos na justiça, obrigando, por exemplo, o Poder Público a fornecer transporte escolar a aluno de ensino fundamental residente na zona rural, conforme determina a lei.

2.1. Deveres dos pais no processo educacional

Os filhos não são objeto nem propriedade dos pais. A lei estabelece diversas obrigações para a família. Se não cumprirem seus deveres, podem ser afastados do convívio com os filhos, ou até mesmo destituídos da condição de pais.

Os mesmos deveres que se aplicam ao professor e à escola também se aplicam à família. Para reforçar a importância dos deveres da família, a lei pune os pais ou responsáveis que: praticarem violência contra os filhos. Crime praticado por pai ou mãe contra filho (e vice-versa) tem a pena aumentada. Da mesma forma, qualquer crime praticado contra criança também tem maior punição:

Submeterem seus filhos a humilhação ou constrangimento. Deixarem de prover a subsistência de filho menor, sem justa causa. A conduta é a de

quem, podendo, frustra a manutenção da subsistência dos filhos. Equipara-se a esta conduta não pagar ou frustrar o pagamento de pensão alimentícia, inclusive abandonando emprego ou função.

Abandonarem o filho incapaz. A conduta consiste em expor a perigo concreto pessoa incapaz de cuidar de si própria. Assim, comete o crime a mãe que deixa os filhos menores em uma praça pública para ir a uma festa.

- ✓ Praticarem excesso na correção disciplinar do filho. (maus-tratos).
- ✓ Entregarem o filho incapaz para pessoa cuja companhia coloque o menor em perigo moral ou material.
- ✓ Não proverem a instrução primária do filho em idade escolar.

As leis penais punem os autores de ilícitos mais graves. Tomemos como exemplo o crime de maus-tratos. A forma que o legislador utiliza é: “se alguém praticar grave excesso ao corrigir seu filho, deve ser punido com pena de prisão”. Na verdade, esta norma está dizendo “corrija seu filho sem excessos, porque, se descumprir esta orientação, será punido com até 12 anos de prisão”. Além da pena de prisão, os pais faltosos podem ser submetidos também a medidas judiciais disciplinares (inclusive perda do poder familiar) e multa por infração às normas de proteção à infância e adolescência.

Se os pais instigarem ou auxiliarem o filho a cometer crime, são considerados coautores ou partícipes e respondem pelo delito praticado pelo menor, na justiça criminal comum.

É crime de corrupção de menor praticar qualquer infração penal na companhia de criança ou adolescente, ou, ainda induzi-lo a praticar crime. Significa que o adulto que pratica crime na companhia de menor, ou mesmo o incentiva a praticar, além do delito praticado (furto ou roubo, por exemplo), responde também pelo crime de corrupção de menor, punido com até 4 anos de prisão.

Esta norma tem especial importância para os professores, pois conselhos equivocados podem induzir alunos a praticar crimes e o professor poder ser processado criminalmente por isto. Assim, se o educador orienta

aluna a praticar aborto, caso ela venha a praticar o crime, o professor responderá por dois crimes: o aborto (induzimento ou instigação) e a corrupção de menor.

2.2. Família ausente

Família negligente é aquela que descumpre seu dever de criar e educar os filhos, mediante omissão. A negligência da família pode ser material – quando falta à criança higiene pessoal, é muito malvestida ou está sempre doente – ou moral – quando a criança não tem orientação de valores éticos. Estudos constataam que a negligência pode ser mais prejudicial aos filhos do que os maus-tratos diretos.

As famílias negligentes devem ser orientadas e estimuladas a cumprir sua função. É uma questão de pedagogia e esclarecimento aos pais. Quando a família não atender às orientações da escola e permanecer negligente em relação ao filho, o caso deve ser encaminhado para o Conselho Tutelar ou Ministério Público. A lei estabelece punições severas para os pais ou responsáveis que forem negligentes com seus filhos, como vimos neste capítulo.

Na vida real, porém, nem sempre é fácil saber quando se é um bom pai ou uma boa mãe. Para auxiliar, apresentamos a seguir os casos mais comuns, colhidos em processos na Justiça, em que se constata o descumprimento dos deveres por pais, mães e responsáveis:

Permitir ou entregar ao filho menor bebida alcoólica, cigarro, medicamento ou droga ilícita.

É proibido entregar ou permitir que criança ou adolescente tenha acesso a substância que cause dependência física ou psíquica, como bebida alcoólica, cigarro ou droga ilícita. O pai ou mãe que permite aos filhos adolescentes ingerirem bebida alcoólica, ainda que seja uma lata de cerveja, comete crime. Esta conduta justifica até mesmo a perda da guarda do filho.

Infelizmente, alguns professores nada fazem diante de alunos que consomem álcool ou cigarro. Este comportamento é provocado pela sensação de impunidade face à constatação empírica de que os menores têm acesso fácil a estas substâncias. Basta ir a qualquer festa ou show para constatar este fato.

É muito importante o professor ter consciência de que sua obrigação é atuar em favor de seus alunos. A convivência de algumas pessoas ou até da sociedade com o consumo de álcool e outras drogas por adolescentes não deve alterar o encaminhamento dos casos. A escola que tiver conhecimento da venda irregular de bebida alcoólica a menores deve comunicar o fato ao Ministério Público ou ao Conselho Tutelar. O bar ou restaurante pode ser interditado ou até fechado.

Quanto às drogas ilícitas, a lei determina: é proibido adquirir, guardar ou trazer consigo droga para uso próprio. Quem for flagrado na posse de droga para uso pessoal pode ser punido com pena de advertência, prestação de serviços à comunidade, medidas educativas ou multa. O usuário de drogas não é punido com pena de prisão.

É crime vender, entregar, produzir ou fabricar droga. A pena é de até 15 anos de prisão. Quando alguém fornece gratuitamente a pessoas do seu relacionamento droga para consumo imediato e em conjunto, a pena é de até 1 ano de prisão.

A lei não pune o uso de droga. Quem for flagrado apenas sob o efeito do entorpecente, sem a apreensão de quantidade alguma da droga, não pode ser processado criminalmente. Porém, conduzir automóvel, embarcação (navio, barco) ou aeronave após o consumo de droga constitui crime punido com prisão de até três anos.

2.3. Ética como processo na cidadania.

Na filosofia, o campo que se ocupa da reflexão sobre a moralidade humana recebe a denominação de ética. Esses dois termos, ética e moral, têm significados próximos e, em geral, referem-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem. Uma educação ancorada em tais princípios, de acordo com Puig (1998, p. 1) deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racionalmente e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a

Violência, a tortura ou a guerra. De forma específica, para esse autor, a educação ética e moral deve ajudar na análise crítica da realidade cotidiana e das normas sócio morais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Ainda na linha de compreensão do papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Cortina (2003, p. 113) entende que a educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente, pois, dessa maneira, elas poderão ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social.

De maneira específica, lidar com a dimensão comunitária, dialogar com a realidade cotidiana e as normas sócio morais vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana, à abordagem e ao desenvolvimento de ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Conceber esse trabalho na própria comunidade onde está localizada a escola, no bairro e no ambiente natural, social e cultural de seu entorno, é essencial para a construção da cidadania efetiva.

2.4 Ética e educação

A educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente pois, dessa maneira, poderão ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social. De forma específica, lidar com a dimensão comunitária e o diálogo com a realidade cotidiana e as normas sócias morais vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana e a abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero.

A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. Na escola, os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas sociais da atualidade e vêm comprometendo a busca por uma educação de qualidade. São fenômenos complexos, cujo enfrentamento requer disposição e preparo para buscar caminhos não autoritários. Enfrentar esses fenômenos exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho está no reconhecimento dos estudantes como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. Escola, democracia e cidadania A base de sustentação das ações de ética e de cidadania pode ser a organização e funcionamento em cada escola.

O ser humano vive em sociedade, convive com outros seres humanos e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: “Como devo agir perante os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida.

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar

Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas.

Porém, o fato de, historicamente, verificar-se a presença da preocupação com a formação moral do aluno, ainda não é argumento bastante forte. De fato, alguns poderão pensar que a escola, por várias razões, nunca será capaz de dar uma formação moral aceitável e, portanto, deve abster-se dessa empreitada. Outros poderão responder que o objetivo da escola é o de ensinar conhecimentos acumulados pela humanidade e não se preocupar com uma formação mais ampla de seus alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirma: cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos. Por isso, apresenta-se uma proposta diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica e explica-se o porquê.

2.5 Ética no contexto da cidadania e da educação.

Aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola.

Para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos, são necessários pelo menos dois fatores: que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente. Outro aspecto importante a ser considerado nesse processo é o papel ativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções. Tal premissa está de acordo com a visão de que os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes.

Enfim, a promoção de uma educação em valores deve partir de temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções (e dos sentimentos das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

A melhor forma de ensiná-los, portanto, é estimulando reflexões e vivências. Mais do que os discursos, são a prática, o exemplo, a convivência e a reflexão, em situações reais, que farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes em relação aos valores que queremos ensinar. Por isso, o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes.

E, ao mesmo tempo, é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto. Daí a necessidade de os adultos reverem o ambiente escolar e o convívio social que ali se expressa, a partir das próprias relações que estabelecem entre si e com os estudantes, buscando a construção de ambientes mais democráticos.

Além disso, é necessário considerar o acolhimento dos estudantes – de suas diferenças, potencialidades e dificuldades – e o papel reservado a eles e a elas na instituição. O cuidado e a atenção com suas questões e problemáticas de vida precisam. Concretizar o respeito mútuo, o diálogo, a justiça e a solidariedade que queremos ensinar. Caso contrário, não estaremos dando nenhuma razão plausível para que os estudantes os aprendam e os pratiquem.

Por fim, é necessário introduzir tais conteúdos e preocupações como temas transversais, que perpassam o universo dos conteúdos trabalhados nas escolas, de forma que seus princípios estejam presentes nas ações cotidianas levadas a cabo nas salas de Aula e nos demais espaços e tempos das instituições escolares. Educação: um tesouro a descobrir destacam-se algumas ideias que ajudam a compreender o papel da escola na construção da democracia e da cidadania, à luz do que foi discutido até aqui. Por exemplo:

Escolas em que são evocados princípios como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo e em que os alunos e as alunas se apropriam de canais de participação na vida escolar e são incentivados pelos educadores a fazê-lo são aquelas em que se cria um espaço democrático, do qual emergem as características de uma cidadania plena. Os educadores devem sempre estar atentos à coerência entre o discurso e a ação: respeitar para ser respeitado, assumir e cumprir suas responsabilidades, como forma de ensinar aos estudantes a importância da responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e alunos devem exercer seus direitos e deveres na escola, em um ambiente de respeito recíproco, A liberdade deve ser sempre valorizada. Mas, como ensinou um filósofo alemão, “liberdade sem limites é escravidão”. Ninguém está imune a erros. O respeito às diferenças é um

exercício sujeito a interpretações, e a escola deve estar preparada para esta prática.

Mas, é importante haver consenso e coerência entre palavras e atitudes. Como exigir respeito, se não respeitamos? Como orientar para dizer a verdade, se mentimos quando convém? Como prevenir o uso de drogas, se nos embriagamos com frequência? É importante praticar na escola os valores éticos da verdade e da justiça. Todos têm o direito de apresentar suas razões, não importa o quanto os consideremos culpados. Quem é acusado tem o direito de ser ouvido com isenção. Antes de punir um comportamento indisciplinado, precisamos estar dispostos a ouvir as razões do aluno. Muitas vezes, quem agride também é vítima. Os detalhes da indisciplina são muito importantes. Por trás das aparências, podem se esconder causas surpreendentes. Palavras, atitudes e até o silêncio do aluno podem revelar muito a um observador atento. O professor está em posição privilegiada para exercer esta função.

O diálogo é instrumento vital na educação. Por este motivo, apresentamos diversas orientações sobre conciliação e pacificação na escola e na família, enaltecendo a busca da paz por meio do diagnóstico das causas ocultas dos conflitos. Os abusos e a violência contra crianças e adolescentes são um flagelo silencioso que precisa ser identificado e combatido.

A educação é caminho para a cidadania, e a escola deve ser ambiente de proteção para os alunos, por meio da justiça e da paz. Esperamos haver colaborado para alcançar este alvo tão sublime.

Diante do exposto acima, esse artigo nos leva a pensar que a ética e a cidadania, na educação tem grandes influências na vida do cidadão, como, no entanto, do aluno e também do professor. Porém estudar e explicar sobre a ética, é importante, mas praticar é necessário sair da sala de aula, e ir para o contexto da vivência fazendo a diferença na vida da sociedade. Pois pensar na educação no âmbito geral, é pensar também de forma específica disseminando a ética no ensino e aprendizagem do aluno.

Ser ético é diferente de entender de ética. No entanto a educação vai além dessa no contexto da vida do cidadão. A ética ela é um processo a ser trabalhado e contextualizado no cotidiano, de forma que a escola é um campo que precisa ser abrangido de forma eficaz diante dos docentes e discentes.

Portanto, ser ético é diferente de falar de ética diante da sociedade e mediante o contexto da educação, de forma que os mesmos possam caminhar juntos neste contexto abrangente.

REFERÊNCIAS

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. Malheiros, São Paulo, 2010, 10^a ed.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**, tradução de Fabiano Morais, Rio de Janeiro, Objetiva, 2007.

MIRABETE, Júlio Fabrini. Direito da Criança e do Adolescente – **uma proposta interdisciplinar**. Ed. Renovar.

SILVA, Regina Beatriz Tavares da **Código Civil Comentado**, 7^a ed. Rev., São Paulo, Saraiva, 2010.

CORTINA, A. **O fazer ético**: São Paulo: Moderna, 2003.

PUIG, J. **MA construção da personalidade**, 2009.

TUGENDHAT, **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S; NOVELLA, A. **Democracia e participação escolar**: São Paulo: Moderna, 2000.

SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LITERATURA INFANTIL NO AUXÍLIO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

Fabiani Borges de Resende Santos²⁶

Helena Mota da Silva²⁷

Lilian Martins dos Santos²⁸

Keila Cristina Passos de Araujo Campos²⁹

RESUMO

Esta pesquisa aborda a revisão de leitura como base na Alfabetização e Letramento e como a leitura infantil auxilia no processo de letramento. A partir da inquietação em compreender como se deve trabalhar a leitura no processo de alfabetização significativa na perspectiva do letramento. A fim de reconhecer como se dá a aprendizagem eficaz da leitura e da escrita no processo de letramento infantil do ensino fundamental. Esta pesquisa considera o momento atual da educação e a relevância dada para a aquisição das linguagens oral e escrita, em que a formação para a vida se torna assunto em discussão constante, e toda a classe educacional depara-se com a necessidade de mudança, para que as crianças possam ter melhores chances de aprender.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento e Literatura Infantil.

ABSTRACT

This research addresses reading review as a basis for Literacy and Literacy and how children's reading helps in the literacy process. From the concern in understanding how reading should be worked on in the process of significant literacy from the perspective of literacy. In order to recognize how effective learning to read and write occurs in the process of children's literacy in elementary school. This research considers the current moment in education and the relevance given to the acquisition of oral and written languages, in which training for life becomes a subject of constant discussion, and the entire

²⁶ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Do Estado De Mato Grosso/ UNEMAT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia - Faculdades Integradas de Cuiabá/ FIC. fabianipedagogia@hotmail.com

²⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim De Moura. leninhamota@hotmail.com

²⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Instituto Cuiabano de educação/ICE. **Pós-graduação** em Educação Infantil e Especial, Faculdade Invest. de Ciências e Tecnologia / INVEST -. lilianmartins6@gmail.com

²⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação** em Mídias Digitais para Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Mídias Digitais para Educação/ UFMT. karaujomt@hotmail.com

educational class is faced with the need for change, to so that children can have better chances to learn.

Keywords: Literacy. Literacy and Children's Literature.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende abordar a ludicidade na inclusão como forma de interação entre alunos/professores e que a escola é um lugar de aprendizagem e que tem o dever de ensinar o respeito e igualdade entre todos os educandos.

O direito do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

Segundo as políticas educacionais, descreve-se uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio e as expectativas da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter excludente, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

Este novo olhar da escola implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os portadores de

necessidades educacionais especiais. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos.

2. NOVOS SUPORTES DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Revisitando a história das práticas de leitura e dos suportes e tecnologias de ler e escrever, é possível obter esclarecimentos importantes, que tornam mais nítidos os contornos dos acontecimentos atuais com relação a tecnologias como o computador e a Internet, além de tornarem mais visíveis os limites entre o que é alarmismo, daqueles que consideram as novidades como catástrofes, e o que é o otimismo exagerado, daqueles que aceitam as novidades sem qualquer reflexão e pensam que elas podem salvar o mundo. (COSCARELLI, 2014).

Neste trabalho, eu considero a escrita alfabética como uma velha tecnologia de registro dos sons de uma língua, o que é um princípio bastante diferente de tecnologias de registro como o ideograma ou a escrita silábica.

A escrita, aqui, é, em princípio, considerada uma tecnologia de registro de som no caso do alfabeto greco-romano, se nos concentrarmos na notação desenvolvida por povos ocidentais e a leitura torna-se uma tecnologia desenvolvida pelo homem na decodificação de composições musicais, ainda mais específica para registro de sons, palavras, frases e textos.

Cada texto, no entanto, depende, para ser compreendido e interpretado, de um aparato que o torne legível, no sentido mais amplo da palavra. O leitor, além de ser apto a decifrar a notação alfabética, contribui com o tecido textual, ativando conhecimentos de sua memória, de tudo o que tenha lido e/ou vivido. E a cada gênero de texto, em cada suporte, o leitor faz reconfigurações pertinentes à percepção que tem do que lê, do que porta, do que tem em mãos, do que vê (COSCARELLI, 2014).

O ensino e a aprendizagem relevantes exigem a atividade do sujeito em um processo de construção e reconstrução, como a ciência cognitiva vem

afirmando há muito tempo. É fundamental ressaltar a importância do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, qualquer aplicação do conhecimento é uma nova oportunidade para aprender e toda nova aprendizagem abre uma nova oportunidade de aplicação (PEREZ GOMÉS, 2015).

Ao falar de ensino de imersão em práticas sociais, destaca a importância da participação ativa do aluno e a discreta e velada presença do professor nas práticas cotidianas. As práticas são aprendidas ou ativadas quando são produzidas de maneira frequentemente mecânica, ritualista e não consciente ou quando se aperfeiçoa e se transforma de forma reflexiva. Do mesmo modo, ao brincar e participar se aprendem e se reproduzem as regras de convivência, elas são mudadas e inventadas (PEREZ GOMÉS, 2015).

O que confere relevância à escola não é o conteúdo do ensino, que pode ser adquirido por outros meios, em outras fontes de acesso fácil. É, definitivamente, uma prática de investigação sobre problemas autênticos e situações reais. Assim, a prática educativa não é uma prática rotineira, mas uma prática significativa, heurística, que recria a si mesma.

Quando se participa da vida social da comunidade, coloca-se em jogo todos os aspectos da personalidade nas relações de colaboração ou conflito que estabelece e, conseqüentemente, a comunidade que permite ou incentiva uma maneira de participar configura a experiência, da mesma forma que o modo singular constitui, em parte, a comunidade ou o contexto de atuação.

A escola convencional, adaptada as exigências da era industrial, não pode responder adequadamente aos desafios da era digital, em contextos complexos, interdependentes, globalizados e em constante mudança. Essa mudança de perspectiva não faz referência a transformações superficiais, mas a replanejamentos radicais que afetam o sentido e a revisão dos próprios objetivos da escola (PEREZ GOMÉS, 2015).

Novas formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem, novos modos de pensar a função e a formação de professores

e, definitivamente, de novos modelos de ensino. Legislação relativa à educação nos países ocidentais não abordou o problema substancial, o núcleo essencial dos processos de ensino e aprendizagem: o que deve ser ensinado e como. Para que serve a escola na sociedade contemporânea na era digital.

A finalidade da escola não pode se esgotar no ensino e na aprendizagem dos conteúdos disciplinares estabelecidos no currículo e organizados nos livros didáticos. A missão da escola é ajudar a desenvolver capacidades, competências ou qualidades humanas fundamentais que o cidadão contemporâneo precisa para viver satisfatoriamente em complexos contextos da era da informação.

A insatisfação social com a qualidade dos sistemas educacionais intensifica a preocupação nacional e internacional com a sua reforma, com a busca de novas maneiras de conceber o currículo, de novas formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem (PEREZ GOMÉZ, 2015).

A aquisição eficaz de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conhecimentos, ou seja, competências, acontece como parte de um processo de familiaridade com as formas de ser, pensar, sentir e ver o que caracteriza o grupo e o ambiente em que se desenvolve a vida. O fato de que os seres humanos são seres sociais não é trivial, pelo contrário, é um aspecto central da aprendizagem (PEREZ GOMÉZ, 2015).

O conhecimento significa o envolvimento ativo no mundo, a participação em práticas dentro de comunidades sociais diversas e a construção de identidades com relação a tais comunidades. Portanto, a qualidade da aprendizagem depende definitivamente dos contextos de aprendizagem, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que tem das demandas provenientes do contexto e das situações concretas as quais tem de responder.

Analisar o contexto de práticas culturais é imprescindível para compreender a natureza dos significados que cada indivíduo constrói de maneira inconsciente no princípio da existência. Por isso, nas práticas

educativas, não devemos bloquear essas restrições e esses condicionantes da capacidade de reflexão crítica de cada indivíduo (PEREZ GOMÉZ, 2015).

O mesmo acontece nos cenários escolares. O ensino não é apenas uma habilidade, mas uma complexa atividade cultural profundamente condicionada por crenças e hábitos que funcionam em parte fora da consciência, um ritual cultural que foi assimilado por cada geração durante vários séculos e que os docentes, as famílias e os próprios alunos reproduzem sem consciência de seus fundamentos e implicações.

2.1 Como a criatividade envolve a criança durante o letramento

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, uns novos objetos surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas, enquanto as nomeamos, as coisas parecem não existir (SOARES, 2014).

O uso do conceito de letramento, envolve criatividade que requer a existência de um realinhamento e de um repensar de atitudes em relação à dimensão ao desenvolvimento de uma nova perspectiva sobre esse aspecto. A importância da criatividade em atividade física é percebida como trabalho manual, prática em ambientes de atividade física estabelecidos culturalmente, em geral de alto nível e como fator de grande importância (WHITEHEAD, 2018).

Compreender a natureza do movimento humano é essencial para apreciar tanto a variedade de movimentos possíveis quanto o modo como cada um pode ser executado de forma mais eficiente. Elementos da competência motora podem ser vistos como uma descrição da natureza que cada um terá de empreender em termos de letramento. O objetivo é progredir, e não dominar todos os aspectos da competência motora e da criatividade (WHITEHEAD, 2018).

A forma de indagações da apresentação de algumas criatividades que faz parte do esforço de refletir sobre alguns aspectos que envolvem a organização das práticas de alfabetização e letramento, considerando o planejamento como algo importante para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas dos profissionais da educação (CASTANHEIRA, 2008).

Procedimentos didáticos que envolvem as atividades que fazem parte do planejamento entre as atividades e os conteúdos a serem ensinados, as formas de participação e organização das crianças. Um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual coletiva e institucional (CASTANHEIRA, 2008).

O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Desenvolver um trabalho sistemático significa considerar, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; a previsão do ensino dos conhecimentos complexos para o aluno depois daqueles menos complexos; e a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos que serão ensinados. Espera-se que, orientado por esses aspectos, o trabalho docente produza resultados positivos e duráveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos (CASTANHEIRAS, 2008, p. 37).

Os critérios a serem ensinados e a tipologia das atividades, agora se trata de considerar quais são as possibilidades de agrupamento dos alunos para a realização das atividades propostas. É preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos, essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam (CASTANHEIRA, 2008).

Um exemplo são as atividades que exploram a compreensão de textos, que podem ser realizadas em uma classe que possui crianças em diferentes fases da aquisição da língua escrita. Outro importante procedimento é o de submeter os alunos à organização do planejamento cotidiano. Essa é uma oportunidade de explicar as metas propostas para a aprendizagem do grupo (CASTANHEIRA, 2008).

O desenvolvimento de capacidades humanas cada vez mais amplas e profundas, ao ingressar na educação básica ou no ensino superior, se torna ainda mais importante, pois o aluno precisa ser sensibilizado, em relação às novas aprendizagens é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia.

O objetivo de chamar atenção dos alunos sobre o processo do letramento e desenvolvimento nas salas de aula, tem sido muito usada, devido à necessidade de gerar a distribuição de responsabilidades, a tomada de consciência e, principalmente, a empatia do aluno. A aprendizagem funciona como atividade simbólica em que o aluno passa pelo processo de ensino-aprendizagem (CAMARGO, 2018).

2.2 A escrita na educação infantil

Todo ato de linguagem é uma aventura em que o jogo entre a significação explícita e a implícita coloca em risco a eficácia do processo comunicativo. Assim, a reflexão em textos literário, cujos traços fazem um ato de linguagem singular para tratar de seu processo da leitura na educação infantil.

Esse processo apresenta aspectos comuns, mesmo quando se concretiza em diferentes modalidades textuais, porém, a especificidade do texto literário traz desafios que distinguem o contrato e os procedimentos de leitura, bem como os efeitos dela resultantes, quando se contrapõe sua apreensão à de outros textos verbais (SARAIVA, 2008).

A compreensão de que a literatura em educação infantil, é um sistema dinâmico em que as obras constroem relações ou interações recíprocas, as quais se ampliam para outras formas discursivas, comprova ser o texto literário um diálogo em execução de modo implícito ou explícito. O texto realiza-se, portanto, no cruzamento de três elementos em diálogo, o sujeito da escrita, o destinatário e os textos exteriores. Assim para Saraiva (2008):

A função da literatura transcende, então, a de provocar prazer, ainda que este também esteja presente no ato de leitura. Ao empreender seus esforços interpretativos ou ao reconstruir o texto com o envolvimento criativo de sua imaginação, o leitor reconhece não apenas sua capacidade subjetiva de compartilhar da ficção, mas também sua condição de sujeito social, inserido em uma modelagem histórica e cultural ampla, de que seu imaginário faz parte. Portanto, a literatura preenche uma função antropológica que provém da malha social e para ela retorna (SARAIVA, 2008, p. 36).

As relações entre os sistemas de desenho e de escrita são apresentadas também de importância na educação infantil, uma forma qualitativa e de outra quantitativa. Destinada a interpretar cada um dos processos envolvidos do ponto de vista das construções da criança, assim como a encontrar, nos níveis de desenvolvimento do desenho e da escrita, as interações de que se ocupa este trabalho (PILLAR, 2012).

Formar praticantes da escrita, e formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria e explícita. Significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento da escrita na educação infantil. Assim, serão geradas novas aprendizagens, e também novas possibilidades de se aprender a escrita na educação infantil (LERNER, 2007).

O conceito de que a linguagem é algo adquirido com o ambiente social contrasta com a teoria defendida pelos inatistas, segundo a qual a linguagem é um produto interno da mente e cérebro do falante, independentemente das experiências e dos conhecimentos adquiridos pelo ambiente social (CENGAGE, 2016).

Escrever, igualmente, é um ato composto de esquemas procedimentais. É aprender, pouco a pouco, a relacionar os elementos constitutivos deste sistema. É construir implicações significantes entre pensamentos, letras, palavras, parágrafos, frases, textos. É poder representar, criar, antecipar, copiar, por essa via, algo que está ou não está em outros planos.

O importante é que se esclarece as interações entre a escrita. Que é componentes intrínsecos na formalização da vida infantil. Com este novo

olhar, a escrita e as manifestações completam-se e se revelam como sistemas de linguagens que ocorrem de forma evolutiva (PILLAR, 2012).

O tema em questão busca focar os processos da escrita na infância, discutindo as construções em cada um deles e suas interações. Um dos nossos propósitos ao pesquisar estas linguagens e suas relações foi o de compreender melhor a criança, seu modo de abordar estas linguagens, em cada momento de conceptualização, e os entrelaçamentos entre elas (PILLAR, 2012, p. 14).

A escrita é um fenômeno assinalável na história da humanidade. Fazer coisas comuns do dia a dia depende da leitura de nomes, de sinais, o que mostra a importância do domínio da escrita. Sua invenção consistiu em integrar a linguagem humana ao universo dos signos gráficos. Assim, ela não é qualquer manifestação gráfica ela aparece somente a partir do momento em que à representação gráfica se atribui o objetivo de representar a linguagem (AIUB, 2015).

É preciso ter em mente que o papel da escola é, sim, ensinar uma língua entendida como padrão. Dessa forma, é dever de a escola ensinar a variedade padrão da língua, de modo que possam utilizá-las nos contextos em que for exigida. O que os estudiosos de uma educação linguística propõem é o respeito aos diversos falares.

O povo brasileiro costuma ser identificado por todas essas características. Somos um país muito grande em extensão e em variedade de culturas. Cada uma dessas culturas carrega como traço de identidade suas características de fala. Elas são apenas mais ou menos adequadas para as diversas situações comunicativas que se apresentam em nossas vidas (AIUB, 2015).

O estudo da sociolinguística em sala de aula é muito importante, visto que permite que professores e alunos possam discutir sobre os fenômenos da língua de modo a entendê-los e a respeitar as diferenças. Contudo, também permite que entendamos que o papel da escola continua sendo o de ensinar a variedade que o aluno ainda não domina, a norma padrão, que será exigida na sua vida profissional (AIUB, 2015, p. 38).

A língua escrita, e criada para representar e comunicar de forma decisiva o sistema de ensino. É necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita, sem correrem o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional.

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é realmente ensinado, está muito longe de ser privativa da leitura e da escrita, é um fenômeno geral que afeta todos aqueles saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos na educação (LERNER, 2007).

No caso da língua escrita, no primeiro ano de escolaridade, e proporcionar certas sílabas ou palavras e depois a escrita. Com a natureza das práticas de leitura e escrita, o ensino se estrutura assim, conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear, acumulativa e irreversível.

A informatização como efeito da globalização estabeleceu, definitivamente, a relação do homem com a escrita. Hoje, em vez das rodas de amigos conversando e dando risadas, temos as redes sociais, que possibilitam que todos exponham suas ideias, muitas vezes usando de forma inadequada os códigos tradicionalmente existentes (AIUB, 2015).

O ponto de partida do currículo em educação infantil fundamenta-se em adaptar o processo que a criança efetua para compreender a linguagem escrita. É necessário também ter uma descrição da linguagem escrita nas práticas sociais e em nossa sociedade atual, pois elas constituirão o ensino (TEBEROSKY, 2003).

Desenvolver um ambiente adequado dentro da sala de aula, para a criança aprender a ler e a escrever, e um conceito sobre alfabetização e um processo construtivo. Um ambiente rico em cultura e escrita e um grande suporte importante para o desenvolvimento infantil (TEBEROSKY, 2003).

A criança se relaciona com a escrita através da interação com diferentes portadores e suportes. Também existe a necessidade de ensiná-las as diferentes formas de tipografias, com o objetivo de facilitar a observação e modelos de escritas.

Aprender na escola os “usos” dos objetos escolares, entre eles o da língua escrita [...] O sistema de usos deriva algumas de suas regras. Ou conteúdos implícitos de sua inserção na estrutura de relações sociais que caracteriza a instituição, que proporciona autoridade ao professor [...]. É por causa desse fato que não se trata de um problema de métodos ou conhecimentos do docente. Somente nesse contexto institucional e social mais amplo pode-se compreender a tendência à assimetria entre professores e alunos na produção e interpretação de textos (LERNER, 2007 p.36).

Ao analisar as interações entre professores e alunos acerca dos conteúdos, como se as atribuições que o professor e os alunos têm com relação ao saber estivessem distribuídas de uma maneira determinada. O efeito produzirá essa distribuição de direitos e obrigações na formação das crianças como leitores (LERNER, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a pesquisa discorre sobre a importância que a alfabetização e o letramento têm papel no desenvolvimento infantil e na ludicidade da criança, sendo que através de atividades recreativas o emprego da ludicidade faz com que a criança consegue aprender de forma integral. Quando ela começa sua vida escolar nas séries iniciais, aprenderá a melhor forma de interação com o processo de letramento.

Na educação infantil a criança aprende de forma mediada, então, desenvolverá várias linguagens, e será apresentada ao universo da leitura e escrita. Nessa fase a criança tenha acesso a variadas formas de conhecer a escrita, de descobrir a leitura, essas formas devem dar início ao processo de alfabetização, que auxilia no letramento.

A responsabilidade de no início ao processo de ensino, e que os profissionais ensinem as crianças a aprenderem com entusiasmo as práticas pedagógicas do educador dando significado à aprendizagem da criança. A responsabilidade do educador é grande, pois ele pode influenciar a vida acadêmica da criança e também sua vida social.

Desse modo, a revisão bibliográfica foi feita com objetivo de esclarecer a importância em que o brincar é de fundamental na vida da criança. Com os objetivos propostos de (1) desenvolver uma reflexão sobre o novo suporte da leitura e da escrita na alfabetização e letramento. (2) relatar como a criatividade envolve a criança durante o letramento. (3) demonstrar a importância da escrita na educação infantil.

Assim, o presente trabalho monográfico buscou demonstrar os objetivos propostos do tema abordado. Também os problemas relacionados em todo o processo de letramento foram esclarecidos e respondidos conforme aparece no decorrer de todo o texto da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AIUB, Tania. **Português: práticas de leitura e escrita.** / Organizadora, Tânia Aiub. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo** / Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Alfabetização e letramento na sala de aula** / Maria Lúcia Castanheira, Francisca Isabel Pereira Maciel, Raquel Márcia Fontes Martins, (Org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CERGAGE Learning Edições Ltda. **A construção dos processos de leitura, escrita e do raciocínio lógico.** / Cengage Learning Edições Ltda. – São Paulo, SP: Cengage, 2016.

COSCARELLI, Carla (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** / Carla Coscarelli, Ana Elisa Ribeiro (organizadoras). 3. ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica Editora, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital: a escola educativa**/ Ángel I. Pérez Gómez; tradução: Marisa Guedes; revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental** / Juracy Assmann Saraiva, Ernani Mügge ... [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 3. ed.2. reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WHITEHEAD, Margaret (Org.). **Letramento corporal: atividades físicas e esportivas para toda a vida**. / Organizadora, Margaret Whitehead Porto Alegre: Penso, 2018.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA MODERNIDADE

Fabiani Borges de Resende Santos³⁰

Helena Mota da Silva³¹

Morgana Magalhães de Moraes³²

Daniela Cristina de Oliveira Botelho³³

RESUMO

Neste artigo buscamos trazer a importância da alfabetização e letramento, a função social da escrita, a responsabilidade dos docentes fazer uma reflexão de nossas atitudes na sociedade para que ela se torne mais justa e igualitária. Sabemos que a leitura e a escrita vão além das capacidades do saber ler e escrever, é preciso usar essas práticas no mundo que está sempre em constantes mudanças. Trazemos a definição de alguns estudiosos sobre alfabetização e letramento, para que temos apropriação da prática da leitura e escrita de uso de um real e social, deixando do uso da aprendizagem como uma forma mecânica e de apenas a memorização, mas mudando nossas atitudes e compreensão sobre a maneira de do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Alfabetização. Sociedade.

ABSTRACT

In this article we seek to highlight the importance of literacy and literacy, the social function of writing, the responsibility of teachers to reflect on our attitudes in society so that it becomes more fair and egalitarian. We know that reading and writing go beyond the capabilities of knowing how to read and write, it is necessary to use these practices in a world that is always in constant change. We bring the definition of some scholars about literacy and literacy, so that we have appropriation of the practice of reading and writing using a real and social, ceasing to use learning as a mechanical form and just memorization, but changing our attitudes and understanding about the way of teaching and learning.

Keywords: Learning, Literacy. Society.

³⁰**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Do Estado De Mato Grosso/ UNEMAT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia - Faculdades Integradas de Cuiabá/ FIC. fabianipedagogia@hotmail.com.

³¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim De Moura. leninhamota@hotmail.com.

³²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil e Alfabetização Faculdades Integradas de Várzea Grande = FIAVEC. morganamagalhaes1@hotmail.com.

³³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil, Universidade Federal De Mato Grosso / UFMT. **Pós - Graduação** em Docência na Educação Infantil Universidade Federal De Mato Grosso / UFMT. danielaoliveiratdi1976@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é feita nas dúvidas através disso que se projetam as novas descobertas. Observamos que na atuação do professor é necessário que seja incorporado como característica essencial, a atenção para cada sujeito, saber que há um limite cognitivo de cada um. Devemos nos capacitar em novos saberes, para colocarmos em prática o reconhecimento cultural e histórico do educando em todas as práticas.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica.

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No mundo contemporâneo entendemos que não temos apenas que codificar signos, ou memorizar informações, mas dar significação do que se aprende, da teoria a prática em leitura e escrita em nossas vidas. Por isso podemos dizer que alfabetização e letramento não podem ser trabalhados separadamente, são caminhos distintos que levam a uma finalidade, emancipação do sujeito, conhecimento de mundo e liberdade plena de escolha a alfabetização é o aprendizado dos códigos e letramento é o uso final do código, em nosso dia-dia socialmente. Dessa forma a alfabetização e letramento são indissociáveis este trabalho é resultado de pesquisas que é

possível um ensino de qualidade, se conhecendo a necessidade e especificidade de cada grupo. Há vários processos, teorias, métodos para se chegar a um resultado final de alfabetização.

De acordo com a BNCC, a formação do leitor deve construir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada que em sua diversidade permitirão alunos apropriar-se progressivamente de diversos conhecimentos e estabelecer relações com outros, mas consciente dos sentidos que produz. No eixo leitura, ensinar a ler é levar o aluno tanto a reconhecer a importância das culturas, da escrita, como também a interpretar imagens estáticas, em movimento, que constituem muitos gêneros textuais. Assim o aluno pode reagir ao texto, recontando, criando, debatendo criando, porém, enfoque principal não estará no modelo de escrita, mas sim na possibilidade de incentivar o aluno a estabelecer diálogos, criar suas ideias, demarcar sua memória.

2.1 Conceito de Alfabetização

A alfabetização um processo complexo ligado a construção do conhecimento e apropriação do sistema de escrita alfabética. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constitui o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas.

No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre prática, usos e funções da leitura e da escrita, ou seja, implicando o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do ciclo de alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de

letramento envolvendo as vivências culturais mais ampla. (BRASIL, 2012, p. 27).

Hoje vemos que alfabetização e estar conectado com o mundo, envolvendo a construção de conhecimento dos educandos como sujeitos críticos e ativos na sociedade, para que possuam a competência de transformar a sociedade, respeitando a cada um.

Devemos entender também que no processo de alfabetização, cada indivíduo tem suas particularidades, na aprendizagem, tem seu ritmo, seu tempo, suas experiências e vivências, elaboram suas hipóteses e tem seus próprios critérios investigativos, para desvendar e descobrir as informações. Utilizam ideias internalizadas para compreender as informações em jornais, outdoors, as placas, os rótulos, como as cores tamanho e tipos de letras e assim elaboram suas próprias hipóteses. Quanto maiores a vivências e mais qualidade nas interações maior facilidade terá a criança para compreender a alfabetização.

Segundo Emília Ferreiro, 'um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.'

A criança deve ser o protagonista de sua aprendizagem, ao entender que alfabetização lhe dá autonomia, no ser, fazer, conhecer e conviver, fica a possibilidade da descoberta do prazer em aprender.

Emília ferreiro, pesquisou e estudou, mecanismos cognitivos relacionados a leitura e escrita, dividindo os níveis da escrita em quatro níveis:

Pré silábico a escrita não apresenta nenhuma correspondência sonora, isto é, que não fazem correspondência entre grafia e som.

Silábico, a criança procura efetuar correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba o que não exclui alguns casos problemáticos derivados de exigências de quantidade mínima de letras.

Silábico alfabético a sistematicidade da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som.

Alfabético, a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas.

2.2- Letramento

O termo letramento vem da palavra inglesa: literacy, que provém do termo littera, do latim significa letra, com o sufixo cy, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Ou seja é a condição de quem assume conhecer e aprender o mundo letrado.

Letramento, é, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita .Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas(ler bilhete simples a escrever um romance) é frequente levar em consideração níveis e tratamento (dos mais elementares aos mais complexos).Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo)e as formas pelas quais as pessoas tem acesso à língua escrita com ampla autonomia ,com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos- a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento, no plural, (BRASIL, 2008, p11).

Para Soares, letramento é o resultado da ação de ensinar, ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ler se apropriado da escrita (2001, p.18).

A escola é o local principal, para que essa apropriação aconteça. Tendo a finalidade de motivar a vontade e a realização do aprender. Não deveríamos

mais aceitar a aprendizagem como uma forma, repetitiva e mecânica de ler e escrever.

Como educadores, devemos ter consciência e a responsabilidade, de cada cidadão que iremos auxiliar em sua formação, como ser consciente de seu valor, de agentes transformadores, para uma sociedade justa, mais igualitária, a autonomia e a respectiva humanização.

Podemos dizer, que um sujeito alfabetizado pode não ser um sujeito letrado, ser for alfabetizado apenas para decodificar signos, sem significado na sua função social.

Identificamos também, que um sujeito letrado é aquele que utiliza socialmente as práticas letradas em seu convívio.

Atualmente, tão importante como conhecer o sistema da leitura e escrita é envolver práticas sociais letradas, sendo assim a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento centraliza os aspectos sócio históricos do sujeito em uma sociedade.

Alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever ou seja: o domínio da tecnologia do conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. (RIBEIRO, 2003, p. 91.)

2.3 O desafio de ensinar a ler e escrever

A aprendizagem, é um processo social interativo, onde as experiências diárias e de representação são o foco. A leitura de mundo, que a criança já traz consigo, não deve ser ignorada, mas sim incluída na construção do conhecimento do indivíduo.

Esse ensino, necessita de um trabalho pedagógico sistemático e abrangente para ser eficaz.

Devemos ser comprometidos a sermos agentes facilitadores, da aprendizagem, quebrando todos os paradigmas de utilizar um método ou técnica para ensinar, pois todos aprendem porém não da mesma forma, ou no mesmo ritmo ,como educadores temos que compreender e nos capacitar e ver as singularidades de cada sujeito(como ele é) com liberdade em suas descobertas, suas competências e habilidades, estimulando sua capacidade ,potencialidade, estimulando o trabalho coletivo ,acima de tudo desenvolver sua autonomia e a segurança em suas capacidades.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato: é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCNs, 1997, p. 56).

Concluo que a educação deve envolver o aluno a ter um significado, com o seu contexto, para que verdadeiramente aconteça aprendizagem, o educador deve dispor de toda maneira mecânica, de cópias e leitura, para que realmente a alfabetização atinja sua função de desenvolver suas habilidades e competência, para se tornar um cidadão consciente e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, antigamente a alfabetização era totalmente descontextualizada de nossa realidade, e produzida na memorização e decodificação de sons e letras, atualmente com o letramento a alfabetização tem um valor mais humano, social. Um professor consciente do seu trabalho como facilitador da aprendizagem, faz com que o ensino tenha sua real função na vida do aluno, não de transferir conhecimento, mais com a

finalidade de emancipação do aluno e liberdade plena escolha em suas práticas sociais.

Os desafios são grandes pois, cada indivíduo tem o seu tempo, e seu ritmo de aprendizagem, mas isso não quer dizer que não podemos fazer um bom trabalho. Acredito que os desafios são grandes mais se tivermos boas estratégias, na construção da aprendizagem o estudante será capaz de compreender, interpretar e atuar no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 1 nov. 2015.

FERREIRO, Emília, *Alfabetização em processo*, 1986.

FERREIRO, Emília, **Alfabetización: teoría y práctica**, 1998. Brasil (p. 23)

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. (p. 31)

CONTRIBUIÇÕES AFRODESCENDENTES NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO AMAZONAS

Zeni Soares Cavalcante³⁴

RESUMO

Este artigo é parte essencial da Dissertação de Mestrado que traz o título: Educação afrodescendente: análise do currículo da Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo na Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa no Município de Itacoatiara – Amazonas – Brasil, em 2021/2022. O objetivo desta pesquisa Investigar de forma abrangente a contribuição histórica dos afrodescendentes no estado do Amazonas, abordando aspectos relacionados às suas heranças culturais, tradições, e impactos na formação da identidade amazônica. O estudo sobre a contribuição histórica dos afrodescendentes no estado do Amazonas, abordando diversas dimensões, como suas heranças culturais, a presença de comunidades remanescentes quilombolas e outros aspectos cruciais para compreender as relações afrodescendentes na região. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e exploratório. A pesquisa traz o seguinte questionamento: Quais são os impactos das contribuições afrodescendentes na formação da identidade cultural e étnica do povo amazonense? O resultados da investigação revelou avanços significativos nos estudos sobre a história e cultura afrodescendente no Amazonas nos últimos anos. Diversas produções acadêmicas e culturais têm abordado a historiografia afro-amazônica, destacando suas influências e contribuições em várias esferas da sociedade. A identificação e reconhecimento de comunidades remanescentes quilombolas também têm sido pauta importante. No entanto, a pesquisa também apontou para a existência de lacunas significativas nesse campo de estudo. A invisibilidade e o silenciamento de muitos aspectos da história e cultura afro-amazônica ainda representam desafios a serem superados. A pesquisa destaca a importância de ampliar o conhecimento sobre essas questões e promover políticas efetivas de promoção da igualdade racial, a fim de combater o racismo e a discriminação na sociedade amazonense.

Palavras-chave: Identidade. Afrodescendentes. Amazonas. Relações Étnico-Raciais

³⁴ **Graduação:** Curso de Licenciatura em Pedagogia- Universidade do Estado do Amazonas - UEA; **Pós-graduação:** Em História, Cultura Africana e Afro-Brasileira- República Federativa do Brasil - Ministério da Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM; **Pós-graduação:** Ensino de Sociologia - Universidade Candido Mendes – UCAM; **Mestrado:** Universidad De La Integración de Las Américas - Escola de Pós-Graduação - Maestría en Ciencias de La Educaci - UNIDA -Paraguay zenialtevmor@gmail.com

ABSTRACT

This article is an essential part of the Master's Thesis entitled: Afro-descendant education: analysis of the curriculum of the Municipal School Engenheiro Casseano Secundo in the Quilombola Community Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa in the Municipality of Itacoatiara – Amazonas – Brazil, in 2021/2022. The objective of this research To comprehensively investigate the historical contribution of Afro-descendants in the state of Amazonas, addressing aspects related to their cultural heritage, traditions, and impacts on the formation of Amazonian identity. The study of the historical contribution of Afro-descendants in the state of Amazonas, addressing several dimensions, such as their cultural heritage, the presence of remaining quilombola communities and other aspects crucial to understanding Afro-descendant relations in the region. A qualitative, descriptive and exploratory study was developed. The research raises the following question: What are the impacts of Afro-descendant contributions on the formation of the cultural and ethnic identity of the Amazonian people? The results of the investigation revealed significant advances in studies on Afro-descendant history and culture in Amazonas in recent years. Several academic and cultural productions have addressed Afro-Amazonian historiography, highlighting its influences and contributions in various spheres of society. The identification and recognition of remaining quilombola communities has also been an important issue. However, the research also pointed to the existence of significant gaps in this field of study. The invisibility and silencing of many aspects of Afro-Amazonian history and culture still represent challenges to be overcome. The research highlights the importance of expanding knowledge about these issues and promoting effective policies to promote racial equality, in order to combat racism and discrimination in Amazonian society.

Keywords: Identity. Afro-descendants. Amazon. Ethnic-Racial Relations

1. INTRODUÇÃO

O estudo faz uma verificação dos antecedentes históricos da presença de afrodescendentes no Estado do Amazonas, que constitui necessariamente uma revisão crítica da história da negação e da ocultação. Precisamente, segundo Agostinho (2020, p. 56), este tipo de história tem-se constituído como “um instrumento eficaz dos poderosos para fortalecer as suas estratégias de exploração, alienação e sujeição dos povos explorados e escravizados”.

Os afrodescendentes, como povos igualmente oprimidos, têm sido vítimas deste tipo de história, que lhes negou categoricamente a sua

presença, contribuição e valorização para a construção social, política, econômica e cultural no Brasil. Segundo Gomes (2021), graças a esta história hegemônica, os afrodescendentes durante muito tempo tiveram que passar por longos períodos de invisibilidade e camuflagem em sua realidade étnica e cultural, deixaram de ser protagonistas, como um povo que desde a sua chegada ao Brasil não pararam de lutar para sobreviver ao naufrágio da escravidão, da discriminação e da exclusão.

Nos últimos anos, os estudos sobre a contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes no estado do Amazonas têm experimentado avanços significativos. Como acentua Cavalcante (2022), diversas produções acadêmicas e culturais têm se dedicado à investigação da historiografia afro-amazônica, explorando suas heranças culturais, as experiências das comunidades remanescentes quilombolas e outras temáticas importantes para a compreensão das relações afrodescendentes na região. Estes estudos não apenas enriquecem o conhecimento sobre a história local, mas também fortalecem a luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito que ainda persistem em nossa sociedade.

No entanto, Chagas (2022) explica que apesar dos progressos, persistem lacunas consideráveis nessa área de pesquisa. A invisibilidade e o silenciamento de muitos aspectos da história e da cultura afro-amazônica continuam a representar desafios significativos. Isso não apenas limita a compreensão das complexidades dessas experiências, mas também afeta negativamente o desenvolvimento de políticas eficazes de promoção da igualdade racial na região.

Como expõem Cardoso e Rodrigues (2023), a dinâmica da escravidão no Amazonas não divergiu substancialmente do que ocorreu em outras partes do Brasil. Ela foi caracterizada por opressão, violência, mas também por uma notável resistência, tanto por parte dos negros quanto dos povos indígenas. O resgate dessa historiografia e o ressurgimento de registros que evidenciem cada vez mais o legado africano no estado constituem uma tarefa árdua, porém essencial.

Nesse contexto, Silva (2021) a categoria de "alteridade" emerge como um conceito fundamental para a compreensão da luta e do sofrimento do povo negro escravizado na região. Essa categoria abrange uma ampla gama de manifestações, desde a resistência simbolizada pelas fugas até a solidariedade entre diferentes etnias, incluindo negros, estrangeiros e indígenas. O estudo traz o seguinte problema: Quais são os impactos das contribuições afrodescendentes na formação da identidade cultural e étnica do povo amazonense?

A justificativa para este estudo reside na necessidade premente de aprofundar o conhecimento sobre a contribuição histórica dos afrodescendentes no estado do Amazonas, com ênfase nas dimensões de suas heranças culturais, tradições e impactos na formação da identidade amazônica. Há várias razões que destacam a importância e relevância desta pesquisa. Este estudo busca, portanto, explorar essas dimensões da história afro-amazônica, reconhecendo a complexidade dessas experiências e contribuindo para a valorização e reconhecimento da rica herança cultural dos afrodescendentes no estado do Amazonas. O objetivo desta pesquisa é investigar de forma abrangente a contribuição histórica dos afrodescendentes no estado do Amazonas, abordando aspectos relacionados às suas heranças culturais, tradições, e impactos na formação da identidade amazônica.

2. A VISÃO DE LONGO PRAZO

A construção étnica dos afrodescendentes no Estado do Amazonas, conforme aponta Oliveira e Dutra (2019), requer a compreensão a partir de uma visão retrospectiva e prospectiva que parte sobretudo dos papéis sociais ancestrais e das mobilidades que estes povos assumiram como estratégia de vida e adaptação sob as condições históricas especiais. Assim, o exame histórico da presença dos afrodescendentes no Amazonas, nos termos de Valente e Dantas (2021):

[...] deve ser visto dentro de um processo de longo prazo, que nos permite encontrar desde a sociogênese os diferentes momentos transcendentais que enquadraram o desenvolvimento de uma história e um projeto emancipatório (VALENTE E DANTAS, 2021, p. 65).

Sob esta abordagem, é possível especificar que o período de construção do projeto emancipatório dos afrodescendentes teve um cordão umbilical histórico cuja raiz principal segundo Ribeiro (2020, p. 78) foi a busca da “Consciência do Ser, conceito que tem sido fundamental em momentos-chave da história de todos os povos filhos da diáspora e sobreviventes da escravização”. Desta forma, a consciência do Ser serviu como horizonte que direcionou o processo de luta dos afrodescendentes para estruturar uma personalidade e identidade como grupo étnico; É uma consciência amadurecida ao longo do tempo, que está subjacente ao pensamento, às formas de ver o universo, aos processos de organização, à mobilização e resistência de cada um dos pertencentes a esta comunidade.

Dentro do esquema da sociogênese, como aponta Mendonça (2019), a construção na busca da luta passou por vários momentos estruturais de longo prazo: A luta ancestral pela vida e pela liberdade, que se trata da luta histórica que os escravizados e quilombolas liderados empreenderam para que projetassem num modelo autônomo de vida e cultura contra a opressão e a escravização.

Como expõem Ribeiro (2020) sobre a luta revolucionária contra o racismo e a discriminação, a luta contemporânea pelo direito ao território e à autonomia política e cultural, que se caracteriza pela estruturação política de um movimento social de conotação étnica, cuja plataforma ideológica assenta na consagração de direitos como povo: território, autonomia e desenvolvimento.

Essa luta histórica pela estruturação de um projeto de vida com liberdade e autonomia e a busca frenética dos afrodescendentes, tem seus antecedentes mais específicos no longo período de estabelecimento de escravização. Como salienta Mendonça (2019), luta que sem dúvida se tornou o traço mais característico do processo de formação e estruturação do povo

afrodescendentes. Como se sabe, a escravização, além de instrumento de dominação, conseguiu perpetuar-se como uma atividade comercial que tantas riquezas trouxe à Europa durante mais de 400 anos.

Embora os números de quantas pessoas escravizadas sobreviveram ao comércio transatlântico ainda sejam discutíveis, segundo o historiador Hernández (2017), pelo menos 13 milhões de africanos chegaram ao Novo Mundo como escravizados. Desse total, estima-se que entre 1521 e 1865 cerca de 1,5 milhão de negros foram introduzidos na América Latina. dos quais se estima que cerca de 53.000 o número de escravos africanos entrados na Amazonia pelo porto de Belém:

[...] a mão-de-obra escrava não era apenas utilizada na cidade de Belém e cercanias. Vamos encontrar essa mão-de-obra espalhada por toda a Amazônia. Em Belém, os escravos eram utilizados para os serviços domésticos (cozinheira, costureira, ama-seca, criada de servir), como integrantes de bandas marciais, porteiros do Legislativo, nas construções navais, nas olarias, nos serviços urbanos e de transporte, enfim, os serviços que lhes eram atribuídos por seus possuidores, tais como amassadeiras de açaí ou vendedora de tacacá, pedreiros, ferreiros, sapateiros, carpinteiros, escultores, torneiros, alfaiates e tecelões. Nos outros centros, tais como Ourém, Barcelos, Bragança, Macapá, Boim, Ega, Oeiras, Cametá, Santarém, Serpa, Bujaru, Benfica, Mazagão, Acará, Borba, Vigia, Vila Vistosa, Arari, Vila Nova de Mazagão, eram utilizados principalmente nas atividades agrícolas, especialmente nos engenhos de cana-de-açúcar, tais como o do Murutucu, nos limites de Belém; Jaguarari, no Moju; Carmelo, no Tocantins; Cafezal, nas proximidades da Baía de Carnapijó; Palheta, no arquipélago de Marajó e ainda nas áreas das bacias dos Rios Acará, Capim, Moju, Igarapé Miri e baixo Tocantins; nos trabalhos de fortificação (Macapá) ; Olaria (Engenho do Carmelo) e também mineração (Borba) (HERNÁNDEZ, 2017, p. 148).

O elemento africano desempenhou um papel significativo na história da Amazônia, deixando uma marca indelével em várias esferas da sociedade e da economia da região. Este legado é evidente em sua participação na pecuária, especialmente na Ilha de Marajó, onde se destacou em diversas atividades econômicas.

Como expõem Reis (2015), as missões religiosas estabelecidas na Ilha de Marajó, em locais como Cachoeira, Condeixa, Chaves, Monsarás, Monforte e Muaná, desempenharam um papel importante na integração dos africanos na sociedade amazônica. Os africanos, trazidos como escravos,

desempenharam funções tanto no campo quanto nas áreas domésticas, seguindo um padrão social semelhante ao restante do Brasil Colonial.

No que diz respeito às ocupações laborais, Agostinho (2020) explica que havia dois principais grupos: o "negro de campo" e o "negro doméstico". O primeiro englobava os escravos especializados em trabalhos agrícolas, como o cultivo da cana-de-açúcar. O segundo grupo incluía os escravos cujo trabalho era explorado diretamente em domicílios particulares, bem como aqueles que tinham certa autonomia e podiam trabalhar em troca de pagamento semanal.

Belém desempenhou um papel fundamental como centro distribuidor de escravos africanos para toda a região amazônica. Gomes (2021) coloca que esses escravos eram trazidos diretamente de diversas regiões da África, incluindo a Guiné Portuguesa, Cabo Verde, Cabinda e Angola. Além disso, alguns escravos chegaram à região de forma indireta, passando por outros portos brasileiros, como os do Maranhão, Pernambuco e Bahia. Além disso, um pequeno número de africanos fugitivos das Guianas também se estabeleceu na Amazônia, contribuindo para a diversidade da população escrava na região. Assim, a presença e influência dos africanos na Amazônia foram profundas e multifacetadas, contribuindo de maneira significativa para a história, identidade e a cultura da região. Seu trabalho, suas tradições e suas contribuições econômicas deixaram uma marca indelével na identidade amazônica. Como aponta Cavalcante (2022, p. 32):

[...] A dinâmica da escravidão no Amazonas não foi diferente do que aconteceu em outros lugares do país, houve opressão, violência, mas também muita resistência, tanto de negros, como de indígenas. O resgate dessa historiografia e de registros que evidenciem cada vez mais o legado africano ao nosso estado, é uma tarefa árdua.

A história da escravidão no Amazonas, como em muitas outras regiões do Brasil, descrita por Cavalcante (2022), foi marcada por uma dinâmica complexa e dolorosa. Os africanos que foram trazidos à força para essa parte do país enfrentaram opressão, violência e condições desumanas, assim como seus pares em outras partes do Brasil. No entanto, essa história também é

permeada pela resistência tenaz desses africanos, assim como de indígenas que já habitavam a região.

Essa resistência à escravidão como descreve Oliveira e Dutra (2019), assumiu muitas formas, desde fugas e revoltas até a preservação das tradições culturais africanas, apesar das adversidades. Muitos africanos e afrodescendentes contribuíram significativamente para a construção das comunidades amazônicas, deixando um legado valioso que moldou a cultura e a identidade do estado do Amazonas.

Portanto, resgatar essa historiografia e reunir registros que evidenciem cada vez mais o legado africano no Amazonas é uma tarefa árdua, mas essencial. Isso não apenas honra a memória daqueles que sofreram sob o jugo da escravidão, mas também enriquece nossa compreensão da história e da diversidade cultural da região. Ao reconhecer e valorizar esse legado, contribuímos para uma narrativa mais completa e justa sobre o passado e o presente do Amazonas.

2.1. A análise das identidades negras e das relações étnico-raciais no Amazonas

A análise das identidades negras e das relações étnico-raciais no Amazonas, na visão de Rodrigues, Luca e Guimarães (2014) não apenas leva a compreender a diversidade étnica presente nesse estado, mas também conduz a uma profunda reflexão sobre essa região única, da qual as pessoas e contextos estudados fazem parte. Conforme observado por Gomes (2021), a Amazônia é um território vasto e diversificado, abrangendo uma bacia de complexidade e contrastes incomparáveis.

Nesse contexto, investigar as identidades negras e as dinâmicas étnico-raciais no Estado do Amazonas se torna fundamental não apenas para compreender a diversidade cultural da Amazônia, mas também para

promover a valorização e o respeito às diferentes identidades presentes nessa rica e complexa região.

As comunidades amazônicas como aclara Mendonça (2019), são o resultado de processos históricos que têm moldado essa região ao longo do tempo. Como destacado por Ribeiro (2020), a Amazônia é uma vasta extensão de terra marcada por desproporções notáveis entre seu território e sua população, uma dinâmica que ganhou impulso desde os primeiros momentos de ocupação. Dada a sua imensa complexidade, a Amazônia se revela como um campo de estudo interdisciplinar, o que permite lançar luz sobre grupos que, por muito tempo, foram marginalizados e silenciados nos documentos e registros oficiais.

A Amazônia na concepção de Rodrigues (2019), tem sido objeto de interpretações variadas desde os primeiros contatos no século XVI, e ao longo dos séculos, essas interpretações evoluíram significativamente. No início, as impressões da região eram baseadas principalmente nos relatos de cronistas, naturalistas e outros viajantes que exploravam e registravam suas observações sobre essa vasta extensão amazônica.

Esses registros históricos e as mudanças na forma como a Amazônia foi percebida ao longo do tempo como esclarece Costa (2019), são essenciais para compreender não apenas a evolução da região, mas também para lançar luz sobre a diversidade de culturas e grupos étnicos que constituem a riqueza da Amazônia. Essa compreensão interdisciplinar é essencial para apreciar a complexidade e a importância histórica e cultural da Amazônia e de suas comunidades. Complementado por Cavalcante (2022, p. 33):

[...] A mestiçagem abrangeu diretamente as populações amazônicas, uma vez que a região se constitui numa área fronteiriça em termos geográficos, característica da chamada mestiçagem racial.

A mestiçagem é um fenômeno que marcou profundamente as populações amazônicas, dada a natureza geográfica da região, que se estende por fronteiras culturais e raciais. No entanto, em algumas abordagens históricas, a contribuição cultural dos afrodescendentes na Amazônia foi

negligenciada ou subestimada. Essa negação da influência negra na região é, em grande parte, um equívoco histórico que não reflete a realidade.

Hoje, como discorre Agostinho (2020), podemos reconhecer com clareza a forte influência afrodescendente no estado do Amazonas, especialmente em Manaus. Essa influência se manifesta de maneira vibrante nas ruas da cidade, por meio de danças, músicas e ritmos diversos que ecoam nas manifestações culturais locais. As composições artísticas escritas pelo povo dos becos, muitas vezes marginalizados e excluídos, são testemunhas da força e da luta dos negros que, embora tenham sido muitas vezes esquecidos ou negligenciados, sempre estiveram profundamente enraizados na história do Amazonas.

Essa visualidade afro-amazônica que se manifesta na cultura, nas expressões artísticas e nas tradições é um testemunho vivo da rica contribuição dos afrodescendentes para a identidade cultural e histórica do Amazonas. Reconhecer e celebrar essa herança é fundamental não apenas para honrar a memória daqueles que contribuíram para essa história, mas também para construir uma compreensão mais precisa e inclusiva da riqueza da diversidade cultural na região amazônica. É um lembrete de que as vozes e as experiências daqueles que foram historicamente marginalizados não podem e não devem ser esquecidas, pois enriquecem o tecido cultural e social da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros históricos dos negros na região da Amazônia revelam que, embora muitas vezes tenham sido marginalizados e sub-representados, os africanos e seus descendentes desempenharam um papel significativo na história e na cultura dessa região. Mesmo diante das tentativas de apagamento e silenciamento de suas contribuições, suas marcas são indeléveis e profundamente enraizadas na identidade amazônica.

Compreende-se, que a história afro-amazônica é uma parte fundamental da rica cultural e étnica da Amazônia. Suas heranças culturais, tradições, músicas e danças ecoam nas ruas de Manaus e em toda a região, lembrando-nos constantemente da força e da resiliência daqueles que enfrentaram a escravidão, a opressão e a violência.

Nesse estudo pode ser averiguado, que à medida que é explorada mais a fundo essa história, é reconhecida a sua importância, contribuindo para a valorização e o respeito pela diversidade cultural na Amazônia. É essencial que essas vozes, que por muito tempo foram silenciadas, sejam agora ouvidas e celebradas. Ao fazê-lo, honra-se a memória daqueles que vieram antes de nós e fortalecemos o compromisso de construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as identidades e contribuições sejam reconhecidas e respeitadas. A história afro-amazônica é parte integrante da história do Brasil e deve ser preservada e compartilhada para as gerações futuras.

Conclui-se, que o estudo da história afro-amazônica também nos lembra da importância de uma abordagem interdisciplinar ao analisar a complexidade da região. A Amazônia é vasta e diversa, com uma multiplicidade de culturas e identidades étnicas. Portanto, é fundamental que seja explorado essa riqueza cultural com uma perspectiva interdisciplinar, que considere não apenas os registros históricos, mas também as expressões culturais contemporâneas.

Portanto, além disso, o reconhecimento da influência afrodescendente na Amazônia é essencial para combater o racismo, a discriminação e o preconceito que ainda persistem em nossa sociedade. Ao valorizar e celebrar as contribuições dos afrodescendentes, contribui-se para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Dessa forma, este estudo lembra da necessidade contínua de investigar, documentar e preservar a história afro-amazônica, reconhecendo que, embora tenha havido tentativas de apagar essas contribuições, elas nunca foram completamente esquecidas. É um lembrete

poderoso de que a diversidade cultural é um dos pilares da identidade amazônica e que devemos celebrá-la e protegê-la para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, M. E. Colonização Negra Americana na Amazônia Brasileira: corpos de cor em movimento. **Saeculum – Revista de História**, [S. l.], v. 25, n. 43 (jul./dez.), p. 164–179, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2020v25n43.54572. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/54572>. Acesso em: 2023.

CARDOSO, I. A.; RODRIGUES, T. C. **Lacunas na formação inicial de professores: implicações para a educação das relações étnico-raciais**. 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Anais... Universidade Federal Fluminense, 2023.

CAVALCANTE, Zeni Soares. Educação afrodescendente: análise do currículo da Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo na comunidade quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa no município de Itacoatiara –Amazonas –Brasil, em 2021/2022. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

COSTA, Ieda Maria da. **Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica**. Pouso Alegre.. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2019.

GOMES, J. D. M., & Costa, R. A. (2021). **Negros No Amazonas: Constituição De Identidade Étnico-Racial E Ação Afirmativa**. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 13(Ed. Especi), 103–119. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1238>. Acesso em: 2023.

HERNÁNDEZ, T.K. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis** [online]. Translated by Arivaldo Santos de Souza and Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017, 231 p. ISBN: 978-85-232-2015-0. <https://doi.org/10.7476/9788523220150>. Acesso em: 2023.

HERNÁNDEZ, T.K. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis** [online]. Translated by Arivaldo Santos de Souza and Luciana Carvalho

Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017, 231 p. ISBN: 978-85-232-2015-0. <https://doi.org/10.7476/9788523220150>. Acesso em: 2023.

MENDONÇA, APF. **Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção**. Viçosa, MG, XII, 151 f. Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, 2019.

OLIVEIRA, Mirian Terezinha de; DUTRA, Marilene de Lima. **O preconceito racial presente nos bancos escolares**. Viçosa, MG: UFV, DPE, 2019.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **“O negro na empresa colonial dos portugueses na Amazônia”**. Actas do Congresso Internacional de História dos Descobrimentos. Lisboa: Comissão Executiva das Comemorações da Morte do Infante Dom Henrique, vol. V, II parte, , pp. 347-353, 2015.

RIBEIRO, Rene. **Antropologia da religião e outros estudos**. Recãe: Fundação Joaquim Nabuco, p. 77, 2020.

RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. **Identidades brasileiras: composições e recomposições** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, 257 p. Desafios Contemporâneos collection. ISBN 978-85-7983-515-5. Available from SciELO Books .

SILVA, M. A. da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, E. dos S. et al. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2021.

VALENTE G, DANTAS ASR. **Práticas De Ensino E Relações Raça-Étnico: Reflexos Da Sociedade Brasileira**. Cad Pesqui [Internet]. 2021;51:e07327. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147327> Acesso em: 2023.

VALENTE G, DANTAS ASR. **Práticas De Ensino E Relações Raça-Étnico: Reflexos Da Sociedade Brasileira**. Cad Pesqui [Internet]. 2021;51:e07327. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147327>. Acesso em: 2023.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS AULAS DE LEITURA NO PLANEJAMENTO DOCENTE

Regina Lúcia Lisboa Pena³⁵

RESUMO

Este artigo originou-se da Dissertação de Mestrado que se intitula: Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente em uma Escola da Rede Pública de Itacoatiara- Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021. O objetivo do Estudo: analisar a importância da inserção das aulas de leitura na prática pedagógica dos professores e compreender a necessidade de incluí-las no planejamento docente. O estudo busca destacar as aulas de leitura não deve ser apenas o ato de ler por ler ou cumprir propostas curriculares, nem se limitar à construção da base alfabética. O principal propósito é promover a interação do aluno com o texto lido, estimular a conexão entre seus conhecimentos prévios e o conteúdo da leitura, e cultivar o gosto pela leitura. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo explicativo com estudos bibliográficos. O problema do estudo compreende: Como a inserção das aulas de leitura na prática pedagógica dos professores pode contribuir para que os aluno se destaque no processo de ensino-aprendizagem? Os resultados deste estudo enfatizam a importância da leitura como base e alicerce de todo o processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que a responsabilidade de formar leitores na escola não deve recair exclusivamente sobre os professores de Língua Portuguesa. Pelo contrário, é um compromisso compartilhado por educadores de diversas disciplinas. Isso ocorre porque a leitura não é apenas uma habilidade isolada; ela é um instrumento essencial para a aquisição de conhecimento em todas as áreas do currículo escolar. Portanto, o cultivo do hábito da leitura deve ser uma prioridade em todas as etapas da educação.

Palavras-chave: Leitura. Planejamento Docente. Séries Iniciais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article originated from the Master's Dissertation entitled: Reader training: a look at teaching planning in a Public School in Itacoatiara - Amazonas/Brazil, in the period 2020-2021. The objective of the Study: to analyze the importance of including reading classes in teachers' pedagogical practice and understand the need to include them in teaching planning. The study seeks to highlight

³⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. Pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Pós-graduação:** Especialista em Supervisão Educação. Pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Mestrado:** Ciências da Educação. Pela Universidad de la Integración De las Américas – UNIDA. Paraguay. regilupena@outlook.com

that reading classes should not be just the act of reading for the sake of reading or fulfilling curricular proposals, nor should they be limited to the construction of the alphabetical base. The main purpose is to promote student interaction with the text read, stimulate the connection between their prior knowledge and the reading content, and cultivate a love of reading. A qualitative, descriptive and explanatory study was developed with bibliographic studies. The study problem comprises: How can the inclusion of reading classes in teachers' pedagogical practice help students to stand out in the teaching-learning process? The results of this study emphasize the importance of reading as the basis and foundation of the entire teaching and learning process. It is noteworthy that the responsibility for training readers at school should not fall exclusively on Portuguese language teachers. Rather, it is a commitment shared by educators across disciplines. This is because reading is not just an isolated skill; it is an essential instrument for acquiring knowledge in all areas of the school curriculum. Therefore, cultivating the habit of reading should be a priority at all stages of education.

Keywords: Reading. Teaching Planning. Initial series. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

A leitura tem grande importância no processo de desenvolvimento e amadurecimento das crianças, pois as levará a adquirir novos aprendizados em diversas áreas. Segundo Breves (2020), a compreensão e interpretação são os termos que se unem na leitura de um livro, jornal ou revista, ou no comentário de um filme, uma obra de arte, uma descoberta científica, ou simplesmente ao contemplar algum acontecimento da vida, por isso deve ser estabelecido por parte dos professores estratégias de leitura ativa que permitam a correta aplicação em suas salas de aula.

Para os professores, segundo Joly (2020), a aquisição e aplicação de técnicas ativas no ensino da leitura são evidenciadas por mudanças, que têm fomentado uma visão positiva da leitura nos alunos. Com a prática da leitura, os alunos tendem a desenvolver a capacidade de resolver situações problemáticas entre si, proporciona às crianças um desenvolvimento integral e equilibrado em busca do bem-estar e da melhoria de suas capacidades intelectuais.

A leitura conforme Silva (2023), desempenha um papel importante no desenvolvimento, bem como na aprendizagem. Na verdade, um dos principais objetivos do ensino básico é garantir que os alunos adquiram competências e estratégias suficientes para serem competentes nas tarefas de leitura e escrita, sendo a aprendizagem uma aspiração constante de qualquer sistema educativo. No entanto, Cagliari (2019) explica que são inúmeras as dificuldades que os alunos do ensino básico apresentam na aprendizagem da língua escrita, tendo em conta o predomínio que os métodos convencionais têm tido no seu ensino-aprendizagem, o que tem contribuído para desfigurar a ideia do que significa ler e escrever.

Do ponto de vista cognitivo, Galvão (2018) pressupõe-se, que a leitura é realizada por meio de processamento em diferentes níveis, que abrange desde processos básicos de percepção de grafemas, reconhecimento de palavras e atribuição de funções sintáticas às palavras que compõem a frase, até processos de nível superior, como integrar o significado das sentenças que formam um discurso e fazer inferências, que são importantes para a compreensão do mundo. Por sua vez, a leitura exige compreensão e interpretação pessoal de um texto, o que requer a ativação de estratégias cognitivas de alto nível que vão além da simples decifração mecânica de palavras ou frases. Portanto, ter competência de leitura conforme Fujita e Franco (2018, p. 56) significa “compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos para alcançar os próprios objetivos, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”, que tenta destacar o significado pragmático da leitura e a capacidade do leitor de aplicar os conhecimentos adquiridos através da leitura. Certamente, os termos compreensão de leitura e alfabetização em leitura não são sinônimos totais. A leitura exige decodificação, mas também compreensão, na medida em que é um processo construtivo e integrador que ocorre na interação entre o leitor, o texto e o contexto (BARRETO, 2022)).

A importância desta aprendizagem fundamental para o sucesso escolar tem levado profissionais a manterem o interesse em realizar pesquisas pelas dificuldades que influenciam o processo de leitura, a

tentarem implementar estratégias que lhes permitam satisfazer as diferentes condições que podem afetar o desempenho dos alunos. Nessa perspectiva, numerosos estudos realizados sobre o desempenho de alunos da educação básica em tarefas de leitura revelaram achados distintos em relação aos três processos básicos envolvidos: decodificação, compreensão e metacompreensão. Sabe-se, por exemplo, da correlação que existe entre a consciência fonológica e a competência de leitura, entre decodificação e compreensão leitora, ou entre léxico e compreensão leitora, bem como a relação significativa entre a compreensão da leitura e a automação de processos de baixo nível. Da mesma forma, é conhecida a influência da escolaridade inicial e do nível sociocultural na compreensão da leitura, ou a melhor compreensão pelos alunos de textos narrativos do que de textos expositivos. Também não se ignora que a compreensão verbal se correlaciona com a compreensão leitora, nem que as competências metalinguísticas (consciência fonológica e sintática) evoluem durante a educação básica, considerando que o ensino de estratégias de compreensão e metacompreensão emerge como um remédio eficaz para a compreensão de textos. O problema do estudo compreende: Como a inserção das aulas de leitura na prática pedagógica dos professores pode contribuir para que os alunos se destaquem no processo de ensino-aprendizagem?

Em suma, investigar os processos que estão na base da compreensão dos textos continua a ser uma preocupação no campo da investigação educacional, o que corresponde a revelar quais são as principais dificuldades de leitura dos alunos para procurar possíveis soluções. Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa foi: analisar a importância da inserção das aulas de leitura na prática pedagógica dos professores e compreender a necessidade de incluí-las no planejamento docente.

2. LEITURA E QUAIS SÃO SEUS TIPOS?

Para Cagliari (2019), leitura vem da palavra latina *lectum* – *legere* que significa: escolher ou selecionar. É a interpretação e seleção de uma mensagem que foi recebida por escrito, é o processo de significação e compreensão de algum tipo de informação ou ideia armazenada em um meio e transmitida através de algum tipo de código, geralmente uma linguagem, que pode ser visual ou tátil (por exemplo, Braille). Como aponta Breves (2020), a leitura não é uma atividade neutra: ela põe em jogo o leitor e uma série de relações complexas com o texto.

Segundo Mortatti (2018, p. 48), “leitura é a palavra usada para se referir a uma interação, pela qual o significado codificado por um autor em estímulos visuais é transformado no significado da mente do autor.” Por outro lado, Ribeiro (2023, p. 54) define: “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, processo pelo qual o primeiro tenta satisfazer os objetivos que norteiam sua leitura”. Para o autor:

[...] É fundamental partir da definição da leitura como o processo fisiológico, psíquico e intelectual que leva à reprodução aproximada das imagens acústicas e conceituais codificadas no texto, e à construção de significados pelos leitores, ou também como uma atividade por meio de leitura. em que uma pessoa examina o que está escrito ou impresso enquanto capta o valor e o significado dos sinais utilizados. E a partir da definição é importante levar em consideração a divisão da leitura em mecânica, abrangente e expressiva (RIBEIRO, 2023, p. 55).

A leitura não só informa (instrui), mas também forma (educa), criando hábitos de reflexão, análise, esforço, concentração e recria, proporciona prazer, diverte e distrai. Para Joly (2020, p. 75), “Uma pessoa com hábito de leitura possui autonomia cognitiva”, ou seja, está preparada para aprender por conta própria ao longo da vida. Neste tempo, de rápidas mudanças em que o conhecimento envelhece rapidamente, é fundamental ter um hábito de leitura que garanta conhecimentos novos e atualizados, pois isso torna profissional e academicamente mais eficientes e competentes no trabalho ou na área acadêmica. Ter uma compreensão leitora fluida, ter o hábito de ler,

hoje, é mais do que ter um hobby louvável, é garantir o futuro das gerações que hoje se formam nas salas de aula.

Segundo Oliveira & Rosa (2021), a leitura auxilia no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem. Melhora a expressão oral e escrita e torna a linguagem mais fluida. Aumente o vocabulário e melhore a escrita e a ortografia. A leitura permite aprender qualquer assunto, desde física quântica até matemática financeira. Não há especialidade profissional em que não seja necessária uma prática de leitura que atualize constantemente conhecimentos para tornar mais competentes no dia a dia. De acordo com Pena (2022, p. 340):

[...] É importante ressaltar que se a leitura é a base, o alicerce de todo o processo de ensino e aprendizagem, portanto a tarefa de formar na escola leitores é de responsabilidade dos educadores das diversas disciplinas, não apenas do professor de Língua Portuguesa, já que a leitura é instrumento de apropriação do conhecimento, é ferramenta que permite aprender a aprender (PENA, 2022, p. 34).

A leitura como descreveu a autora, influencia as relações humanas, enriquecendo os contatos pessoais, pois facilita o desenvolvimento de competências sociais, melhorando a comunicação e a compreensão de outras mentalidades, explorando o universo apresentado pelos diferentes autores. A leitura facilita a expressão dos próprios pensamentos e permite a capacidade de pensar. No ato de ler, estabelecem-se conceitos, julgamentos e raciocínios, pois, embora não tenhamos consciência disso, estamos em constante diálogo com o autor e com a nossa própria visão de mundo.

A leitura de acordo com Almeida e Cerigatto (2020), é uma ferramenta extraordinária para o trabalho intelectual, pois promove o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais: comparar, definir, argumentar, observar, caracterizar, etc. A leitura aumenta a bagagem cultural; fornece informações, conhecimento de diferentes aspectos da cultura humana. Assim como amplia os horizontes do indivíduo permitindo-lhe entrar em contato com lugares, pessoas, experiências e costumes distantes dele no tempo ou no espaço. Além do mais estimula e satisfaz a curiosidade intelectual e científica, desenvolve a criatividade porque ao ampliar o horizonte lexicológico e

cultural proporciona o desenvolvimento dos principais indicadores da criatividade como: fluência, flexibilidade, originalidade e sensibilidade.

Portanto Piovezan e Castro (2020) explicam que, a leitura é muito importante para o desenvolvimento do discente. É de vital importância, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. Na verdade, ler em voz alta histórias infantis é uma das atividades mais importantes que nós, como educadores, podemos realizar pelos nossos alunos. A literatura, fundada na leitura, é claramente uma fonte incomparável de conhecimento. Então quem lê, seguindo o que é proposto, é uma pessoa mais culta do que quem não lê, pelo menos isso está no papel, e ler nada mais é do que um hábito, um aprendizado que se incorpora ao nosso comportamento. Se começarmos a pensar na importância da leitura para as crianças, facilmente perceberemos que não existe um único motivo, mas muitos deles, aos quais podemos chegar espontaneamente.

2.1. Planejar e implementar estratégias de leitura para o ensino e aprendizagem

Na visão de Cagliari (2019), educar os alunos na aprendizagem formal da linguagem escrita e promover significativamente o desenvolvimento da expressão oral é uma das tarefas mais difíceis que os professores enfrentam ao longo da sua carreira profissional no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, especialmente nos primeiros anos do ensino básico. É pertinente ressaltar, como aponta Fujita e Franco (2018) que a aquisição dessas práticas é necessária, e pode ser considerada essencial para a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de determinadas capacidades nas diversas disciplinas do currículo.

A este respeito, Barreto (2022) afirma que:

[...] Aprender a ler e escrever é um meio essencial de dominar outras disciplinas e é uma das melhores ferramentas para fazer previsões sobre os resultados da aprendizagem a longo prazo. A leitura deve ser uma área importante quando se concentram esforços na melhoria da qualidade do ensino básico (BARRETO, 2022, p. 19).

Neste sentido, surge a necessidade de planejar e implementar estratégias de ensino e aprendizagem que sejam dinâmicas, interativas, lideradas pelos próprios alunos, em que as técnicas e recursos de aprendizagem representem centros de interesse e elementos motivadores para os alunos, promovendo assim ambientes escolares para a construção e aquisição de novas formas de pensar. Tudo isso, segundo Silva (2023), se deve ao fato de o professor poder não conseguir desenvolver a leitura e a escrita por meio da utilização de estratégias metacognitivas que despertem a atenção, a compreensão e a memorização dos alunos, ou talvez porque ele não aplica as estratégias de repetição, elaboração e organização do conteúdo aprendido.

Por outro lado, apesar dos esforços para implementar mudanças nas práticas educacionais Ribeiro (2023) coloca que, tem-se observado uma deterioração da linguagem, especificamente no que diz respeito à leitura e à escrita. Para Arnaez (2019), essa irregularidade tem causado dificuldades no aluno como o completo desconhecimento das competências e habilidades essenciais para escrever corretamente; problemas complexos para os processos de resumir, escrever, analisar e interpretar. Deve-se notar que entre os problemas mais graves da crise educacional está o fraco domínio da leitura e da escrita.

Por isso, Mendes e Brunoni (2022) explicam que, para dar uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em termos de adaptação do sistema educacional os professores devem utilizar estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas ou de processamento para o desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo com Pena (2022):

[...] O planejamento tem a função de garantir, de fundamentar, a organização e composição do trabalho do educador, permitindo a ele um ensino de qualidade, evitando assim uma aula improvisada e rotineira (PENA, 2022, p. 55).

Da mesma forma, os professores devem utilizar de um plano de ensino da leitura e da escrita, na aplicação de procedimentos ou propostas para o ensino da leitura.

Por outro lado, Correia (2017) discorre que o professor deve planejar a utilização de jogos educativos, que promovam a atenção dos alunos, bem como a captação de ideias; gerando respostas que ativem a memória; pois, é necessário que os professores coloquem em prática estratégias metacognitivas de ensino e aprendizagem, como atenção, compreensão, memorização, bem como estratégias de repetição, elaboração e organização, essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para Gomes (2020, p. 67), a utilização de estratégias, por meio do planejamento, serve como “um guia para as ações que devem ser seguidas”, ou seja, são procedimentos que servem como meio para realizar uma atividade e permitem que as pessoas atinjam determinado objetivo, utilizados de forma consciente. Com base no exposto, os planejamentos organizados são considerados formas específicas de organizar recursos para obter resultados consistentes na execução do trabalho e estão sempre orientadas para um objetivo positivo.

Portanto, Almeida e Cerigatto (2020) menciona que os planejamentos são procedimentos utilizados para ajudar os alunos a atingir os objetivos propostos, mas sem dúvida existem muitas classificações dos tipos de planejamentos que foram desenvolvidas com base em inúmeras pesquisas empíricas e aplicadas sobre o assunto.

2.2. Planejamento e estratégia na inserção das aulas de leitura

Para Mora (2009), estratégias de ensino são definidas como o conjunto de decisões tomadas pelo professor ou facilitador para orientar o ensino com o objetivo de promover a aprendizagem de seus alunos. Eles são apresentados como orientações gerais sobre como ensinar o conteúdo de leitura, considerando o que se deseja que os alunos entendam.

Da mesma forma, Oliveira & Rosa (2021) definem estratégias de ensino como o procedimento que o agente docente utiliza de forma reflexiva e flexível para promover a obtenção de uma aprendizagem significativa. Por isso, as estratégias de ensino são os procedimentos que o professor deve utilizar de forma inteligente e adaptativa em seu planejamento de forma a ajudar os alunos a construírem adequadamente a sua atividade de leitura e escrita, e assim, atingirem os objetivos.

As estratégias ao serem trabalhadas, devem atender um conjunto de atividades, técnicas e meios, devidamente planejados de acordo com as necessidades dos alunos (a quem se dirigem as atividades) e visam facilitar a aquisição de conhecimentos e o seu armazenamento, bem como facilitar a processo de aprendizagem mais eficaz. Segundo Cagliari (2019) esses procedimentos (conjunto de etapas, operações ou habilidades) que um professor utiliza de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexíveis para que o aluno aprenda de forma significativa e resolva problemas. Pode-se dizer em termos gerais que as estratégias de ensino e aprendizagem são uma série de operações intelectuais e emocionais que o professor utiliza e o aluno desenvolve para aprender, com as quais pode organizar suas atividades de aprendizagem.

Da mesma forma, Barreto (2022) refere-se a uma série de operações cognitivas que o aluno realiza para organizar, integrar e processar informações e podem ser entendidas como processos ou sequências de atividades que servem de base para o desempenho de tarefas intelectuais

que são cuidadosamente escolhidas com a finalidade de facilitar a construção, permanência e transferência de informação ou conhecimento.

As estratégias como aponta Joly (2020) podem ser definidas como processos de tomada de decisão em que o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos necessários para atender a uma demanda ou objetivo, dependendo das características da situação educacional. Assim, as estratégias metacognitivas e de processamento permitem ao aluno refletir e regular o seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os professores devem ser capacitados para utilizar essas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como para se avaliarem continuamente na sua aplicação, para que possam fazer ajustes que garantam uma aprendizagem significativa aos alunos. Galvão (2018) explica que as estratégias de ensino que o aluno realiza para melhorar a aprendizagem, portanto representam um caráter intencional, ou seja, um planejamento em que o aluno implementa ao aprender.

Segundo Barreto (2022), estratégias de compreensão leitora são operações que incluem ações de planejamento para atingir um objetivo e são dados ao longo do processo de leitura, ou seja, antes, durante e depois da leitura. No entanto, essas estratégias auxiliam para avançar na habilidade de leitura, por isso, estratégias de ensino aplicado a este processo devem ser considerado e compreendido.

Como descreve Almeida e Cerigatto (2020), as estratégias são mediadas para garantir que os alunos entendem o que leem, entre elas estão estratégias cognitivas e metacognitivo. No entanto, embora as estratégias cognitivas estejam no nível da ação ou de fazer, estratégias metacognitivas são encontradas no campo da conceituação e abstração, portanto, incluir essas estratégias no quadro da compreensão leitura requer a realização de atividades para reconhecer e compreender palavras, depois frases e parágrafos, depois textos e no final compartilhar e utilizar o conhecimento adquirido. Mas, por outro lado, Mendes e Brunoni (2022) acrescentam que:

[...] o componente metacognitivo exigirá que antes de começar a ler Existem elementos que induzem à motivação, à consciência do propósito para o qual o leitura, antecipando até alguns elementos do conteúdo e do processo para atingir o compreensão. Além disso, durante a leitura, fica mais fácil distinguir palavras, frases e parágrafos para o qual uma primeira leitura superficial de reconhecimento pode ser feita e supervisionar o próprio processo de leitura (MENDES e BRUNONI, 2022, p. 44.).

Como destacaram os autores, em relação às etapas de desenvolvimento, deve-se considerar o tipo de estratégias cognitivas e metacognitivas mais adequadas de acordo com a idade ou avanço dessas etapas nas crianças. Por exemplo, Breves (2020) afirma que a crenças na séries iniciais apresentam as dificuldades de compreensão, que estão ligadas à falta de capacidade de mediar estratégias, que isto é, eles não podem, por si próprios, produzir “experiências metacognitivas”. O que significa que eles precisam de ajuda para aprender estratégias, mas estas devem ser pensadas para o seu momento de desenvolvimento intelectual.

Segundo Galvão (2018), também é importante considerar a importância de conseguir uma leitura fluente para conseguir uma melhor compreensão dos textos. Para isso, também existem estudos que sustentam a sua relevância e estabelecem métodos para alcançá-la. Joly (2020) menciona que a fluência na leitura requer a capacidade de ser preciso na leitura de palavras, frases, parágrafos e textos, mas que isso deve ser acrescentado para fazê-lo com expressividade e ritmo adequados.

Por sua vez, Barreto (2022) afirma que as estratégias de ensino devem estar as ações mediadas para garantir que os alunos compreendam o que leem, entre estas estão as estratégias cognitivas e metacognitivas. No entanto, enquanto as estratégias cognitivas estão ao nível da ação ou do fazer, as estratégias metacognitivas encontram-se no campo da conceptualização e da abstração, portanto, incluir estas estratégias no quadro da compreensão do aluno requer a realização de atividades para reconhecer e compreender. palavras, depois frases e parágrafos, depois textos e no final compartilhar e utilizar o conhecimento adquirido.

Mas, por outro lado, Almeida e Cerigatto (2020) explicam que as estratégias constituem caminhos ou tarefas que realizam para atingir um propósito. Nesse caso, o professor ao trabalhar com a leitura, é importante ter em mente que todo planejamento deve estar focado nos alunos e nos interesses que eles possuem; assim, o momento da sala de aula deve ser para o aluno, uma experiência, um encontro em que ele experimente que não só o professor pode contribuir com ideias, mas que as opiniões dele e de todos os seus colegas são importantes para a aprendizagem. Trata-se então, como aponta Ribeiro (2023, p. 54) de “estabelecer uma ação compartilhada e flexível que ajude a atingir o objetivo proposto pelos participantes”. Nessa medida, o aluno se sente envolvido na tarefa do professor e o educador, por sua vez, consegue a interação necessária em sala de aula.

De acordo com Arnaez (2019), quando o planejamento é baseado em estratégias de aprendizagem, a aula se torna uma atividade mais motivadora para o aluno. O professor ao planejar, entrara na sala de aula com dois tipos de objetivos: aqueles referentes aos produtos de aprendizagem que focam no que os alunos deveriam saber ou ser capazes, e aqueles relacionados ao processo de aprendizagem, focados em ensinar os alunos a aprender.

No processo da leitura, o professor ao planejar, conforme expõem Gomes (2020), irá promover a participação do aluno, também promove a construção de leitura dos textos, faz com que o aluno a considere interessante e se integre ao trabalho com maior entusiasmo. Para Pena (2022):

[...] A partir de tudo o que foi exposto, para que as aulas de leitura e formação de leitores possam obter o devido sucesso, eficácia e êxito, é importante que educadores conheçam e realizem diferentes estratégias que venham subsidiar verdadeiramente seu fazer pedagógico (PENA, 2022, p. 39).

No processo de ensino da leitura, o planejamento do professor desempenha um papel fundamental. Conforme destacado por Galvão (2018), o professor não apenas transmite informações, mas também desempenha o papel de facilitador, criando oportunidades para a participação ativa dos alunos. Essa abordagem não se limita à simples decodificação de palavras; ela promove a construção significativa da leitura dos textos. Ao tornar a leitura

interessante e envolvente, o professor conquista a atenção dos alunos e os motiva a se envolverem com o material de estudo com maior entusiasmo.

Como Pena (2022) ressalta, para alcançar o sucesso, a eficácia e o êxito nas aulas de leitura e na formação de leitores, os educadores devem se familiarizar com diversas estratégias. Essas estratégias não apenas complementam, mas também enriquecem o fazer pedagógico. É crucial que os educadores sejam flexíveis em sua abordagem e estejam dispostos a adaptar suas técnicas de ensino de acordo com as necessidades e características individuais de seus alunos.

O processo de formação de leitores não se resume apenas a ensinar as habilidades básicas de leitura, como decodificar palavras. Vai além disso, envolvendo a promoção de habilidades de compreensão, análise crítica e interpretação de textos. Os educadores desempenham um papel vital nesse processo, proporcionando um ambiente de aprendizado que seja acolhedor, desafiador e estimulante para os alunos.

Portanto, ao incorporar estratégias diversificadas e envolventes em suas aulas de leitura, os professores não apenas promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura de seus alunos, mas também cultivam um amor duradouro pela leitura. E assim, contribuem para a formação de leitores competentes e críticos, capazes de enfrentar com confiança os desafios literários que encontrarão ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste artigo, derivado de uma dissertação de mestrado sobre a formação de leitores e o planejamento docente em uma escola da rede pública em Itacoatiara, Amazonas, Brasil, fornecem uma visão sobre a importância das aulas de leitura e a sua inserção na prática pedagógica dos professores. O estudo buscou compreender como a promoção da leitura pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo enfatiza a relevância da inserção das aulas de leitura no planejamento docente como uma estratégia crucial para o desenvolvimento dos alunos. Não se trata apenas de ler por obrigação, mas de cultivar a compreensão e o gosto pela leitura. Ficou evidente que a responsabilidade de formar leitores não deve ser atribuída exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa. Todos os educadores de diferentes disciplinas compartilham essa responsabilidade, uma vez que a leitura é uma ferramenta essencial para a aquisição de conhecimento em todas as áreas do currículo escolar.

A pesquisa destaca que a leitura é a base e o alicerce de todo o processo de ensino e aprendizagem. Ela não é apenas uma habilidade isolada, mas uma competência fundamental que permeia todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Uma das conclusões centrais deste estudo é a necessidade de priorizar o cultivo do hábito de leitura em todas as etapas da educação. Incentivar os alunos a gostarem de ler não apenas melhora suas habilidades de leitura, mas também os prepara para enfrentar os desafios literários ao longo de suas vidas.

Portanto, este estudo destaca a importância das aulas de leitura como uma estratégia pedagógica eficaz que transcende a mera decodificação de palavras. Promover a interação do aluno com o texto, estimular a conexão com conhecimentos prévios e cultivar o amor pela leitura são elementos fundamentais para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a responsabilidade de formar leitores é uma tarefa compartilhada por todos os educadores, pois a leitura desempenha um papel central em todas as disciplinas e áreas do currículo escolar. Portanto, a promoção ativa do hábito de leitura deve ser uma prioridade constante em todas as etapas da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. C. and CERIGATTO, M. P. **Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação.** Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2020, pp. 203-230. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2. ISBN 978-85-7879-347-0. Available from: doi: 10.7476/9788578793470.0010. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>. Acesso, 2023.
- ARNAEZ, Pablo. **Leitura e escrita na educação básica.** *Educere*, Meridad, v. 13, não. 45, pág. 289-298, jun. 2019. Disponível em <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 2023.
- BARRETO, Ricardo. **Fatores que influenciam a compreensão de leitura dos alunos do ensino fundamental e sua relação com as TIC.** *Íkala* [online]. 2022, vol.27, n.2, pp.332-354. Epub May 31, 2022. ISSN 0123-3432. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>. . Acesso, 2023.
- BREVES, Maria Tereza P. **o livro-de-imagem** um (pré) texto para contar histórias. Ética Editora. 2020.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 10^a ed. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2003.
- CORREIA, E.J. **Leitura e argumentação: potencialidades do uso de textos de divulgação científica em aulas de Física do ensino médio.** *Ciência educ.* [online]. 2017, vol.23, n.4, pp.1017-1034. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040010>. Acesso, 2023.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O ato de ler na educação básica e a formação de alunos leitores.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 724-740, abr. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000200724&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 ago. 2023. Epub 23-Jul-2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n2p724>. Acesso, 2023.
- GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis. 2018.
- GOMES MAM. **O desenvolvimento da leitura no ensino básico.** *Psicol Esc Educ* [Internet]. 2020 Jun;12(1):283-6. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100022>. Acesso, 2023.
- JOLY, MCRA. **Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental.** *Estud psicol (Campinas)* [Internet]. 2020. Jul;23(3):271-8.

Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300006>. Acesso, 2023.

MENDES, ECCS., and BRUNONI, D. **Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar** [online]. São Paulo: Editora Mackenzie. Saberes em tese collection, vol. 11, 84 p. ISBN: 978-85-8293-724-2. Available from, 2022: doi: 10.7476/9788582937242. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/g2v7w/epub/mendes-9788582937242.epub>. Acesso, 2023.

MORTATTI, M. R. **Ensino de leitura e escrita na escola brasileira: educadores “intelectuais orgânicos” e disputas seculares por projetos de nação** (2018). In: Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, pp. 131-163. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394.0009>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, K. L. & ROSA, M. T. **Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental**. Psicologia: Ciência E Profissão, 2021. 36(3), 546–557. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001172014>. Acesso, 2023.

ORLANDI, Eli Pulchinelli. **Discurso & Leitura**, 6ª ed. Campinas – SP: Cortez, 2019.

PENA, Regina Lúcia Lisboa. **Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente em uma Escola da Rede Pública De Itacoatiara- Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

PIOVEZAN, Nayane Martoni; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. **Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental**. Psic, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-62, jun. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 2023.

RIBEIRO, TL. **Determinantes psicolinguísticos da compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira**. Psicol. esc. educ. [online]. 2022, vol.7, n.1, pp. 21-31. ISSN 1413-8557. Acesso, 2023.

SILVA, Carlos Alberto. **Leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Olinda/PE**. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. [online]. 2023, vol.9, n.1, pp.57-74. ISSN 2226-4000. Acesso, 2023.

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Júlia Alessandra C S Fregadolli ³⁶

Rafaela Maria de Oliveira³⁷

Rosângela Figueiredo Moreira da Silva³⁸

Tânia Silva de Anunciação³⁹

RESUMO

Esse artigo tem a área de concentração voltada para a formação e profissionalização docente, enfatizando a importância da afetividade na Educação Infantil. A escolha do tema surgiu para mostrar a importância do profissional educador em atuar no acolhimento e afetividade com a criança e como isso pode influenciar na vida e no desenvolvimento infantil. A afetividade é um meio muito importante para o professor e o aluno criar laços e interagir um com o outro, é um fator que favorece no desenvolvimento e na aprendizagem do mesmo, os alunos conseguem desenvolver melhor suas habilidades e seus sentidos, além de trazer uma troca de experiências com o docente e tornar as relações mais confiáveis. A aprendizagem possui um valor significativo e memorável, seja para o professor ou para os estudantes os efeitos de um ensino infantil com experiências afetivas são extremamente visíveis para o docente, isso pode causar múltiplos benefícios ao crescimento infantil. Abordar esse tema é fundamental e importante dentro da formação e vivência do docente.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article focuses on teacher training and professionalization, emphasizing the importance of affection in Early Childhood Education. The choice of the theme arose to show the importance of the professional educator in acting in the reception and affection with the child and how this can influence the life and development of the child. Affection is a very important means for the

³⁶**Graduação:** Formação Pedagógica em Pedagogia, Uniasselvi, Centro Universitário Leonardo Da Vinci; **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Anos iniciais, Uniasselvi, Centro Universitário Leonardo Da Vinci. juliafregadolli@hotmail.com

³⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Escolar – Faculdade Serra Geral. raffaoliveira84@gmail.com

³⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNIC Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação: Especialista em Inteligência Socioemocional na Educação – Faculdade Faipe. Pós-graduação:** Educação Infantil, Alfabetização e Letramento – UNIC Universidade de Cuiabá; rosafm_silva@hotmail.com

³⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Instituto Cuiabano de Ensino – ICE; **Pós-graduação:** Educação Infantil - UNINTER; taniaanunciacao31@gmail.com

teacher and the student to create bonds and interact with each other, it is a factor that favors their development and learning, students are able to better develop their skills and their senses, in addition to bringing a exchange experiences with the teacher and make relationships more trustworthy. Learning has a significant and memorable value, whether for the teacher or the students, the effects of teaching children with affective experiences are extremely visible to the teacher, this can cause multiple benefits to children's growth. Addressing this topic is fundamental and important within the teacher's training and experience.

Keywords: Affectivity. Learning. Development.

1. INTRODUÇÃO

Para alcançar um bom desenvolvimento social, cultural e intelectual é necessário uma boa formação e profissionalização docente. A Escola é a chave principal para a criança ter acesso à educação, e para oferecer uma educação de qualidade o profissional docente deve estar sempre em busca de metodologias e meios que possam auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças em seu processo de humanização.

Um meio muito importante para o processo de aprendizagem na Educação Infantil é o afeto. A interação afetiva entre o professor e o aluno, faz com que o professor esteja além da sua formação educativa, permitindo que o profissional tenha uma visão ampla e absoluta do ser humano e uma racionalidade comunicativa, desenvolvendo as relações sociais, diálogos e criando vínculos com os alunos, essa prática traz consigo uma melhor qualidade de aprendizagem.

Este trabalho tem como finalidade mostrar a importância do afeto para o processo de aprendizagem na Educação Infantil, apontar os benefícios que uma educação afetiva pode trazer para o aluno e verificar a eficácia e os resultados positivos da nela inserida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Para alcançar um bom desenvolvimento social, cultural e intelectual é necessário uma boa formação e profissionalização docente. A Escola é a chave principal para a criança ter acesso à educação, e para oferecer uma educação de qualidade o profissional docente deve estar sempre em busca de metodologias e meios que possam auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças em seu processo de humanização.

Um meio muito importante para o processo de aprendizagem na educação infantil é o afeto. A interação afetiva entre o professor e o aluno, faz com que o professor esteja além da sua formação educativa, permitindo que o profissional tenha uma visão ampla e absoluta do ser humano e uma racionalidade comunicativa, desenvolvendo as relações sociais, diálogos e criando vínculos com os alunos, essa prática traz consigo uma melhor qualidade de aprendizagem.

a origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência (ANTUNES, 2008, p. 1).

De acordo com o ponto de vista sócio-histórico, as crianças conhecem e aprendem através das relações socioafetivas, e isso influencia em grande parte do seu desenvolvimento infantil. Isso faz com que as mesmas possam colher de suas próprias ações afetivas, seja em relação as pessoas quais convivem ou até mesmo aos objetos que possui no cotidiano e até mesmo nas brincadeiras em grupos. As brincadeiras são momentos de oportunidade para aprender as relações socioafetivas, pois nesse momento é explorado os

meios fundamentais como ajudar ao próximo, ter autocontrole e estimular a criatividade e imaginação do aluno.

A influência da afetividade em sala de aula, cria conexões persistentes, e isso gera coragem e autonomia que são fundamentais no desenvolvimento infantil, para que a criança entenda a si mesma e consiga compreender o seu valor na vida dos outros colegas e futuramente saiba identificar seu valor perante a sociedade.

Hoje em dia, é comum saber que depois da família, é na escola que as crianças constroem suas primeiras relações, é lá que se começa os primeiros passos aos princípios sociais, como as primeiras tarefas e lições de vida, as noções básicas de ética e moral que são necessárias perante o convívio social e isso reforça na qualidade geral das interações sociais apresentadas em sala de aula, especialmente entre o professor e os alunos (LIBÂNEO, 2018; MORAIS, 2016).

Segundo Piletti (2004), e no meio social onde a criança começa a se integrar em um novo meio, e assim passa a conquistar suas determinações, pois irá formar amizades, criar os primeiros vínculos afetivos que podem até influenciar no desenvolvimento de sua própria identidade. A criança aprende a conhecer o mundo por meio das suas relações com o próximo. São nas interações socioafetivas que a criança tem contato com atividades e formas culturais que permitem estruturar a sua realidade e o seu pensamento. Contudo, a escola é um lugar extremamente importante para essa troca socioafetiva qual promove o desenvolvimento infantil.

De acordo com Souza (2012), a afetividade também é um elemento fundamental no autoconceito e da autoestima do aluno, quando o docente passa a valorizar o desempenho da criança em sala de aula, logo seu rendimento escolar passa a melhorar, isso mostra que o sentimento de insucesso nas aulas afeta também o desempenho escolar do aluno, por isso, é importante uma boa interação afetiva do professor para resolver e solucionar os problemas de aprendizagem.

A afetividade é muito importante em todas as atividades cotidianas, a interação afetiva é um ato indispensável para adquirir novas habilidades pessoais e profissionais. Deste modo, o ambiente de ensino infantil, deve ser um espaço de desenvolvimento e humanização, onde a interação afetiva entre o professor e o aluno deve ser fundamental para a aprendizagem, já que o afetivo e o intelectual fazem parte da construção do ser humano.

3 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio foi realizado em duas unidades da rede pública de ensino, na instituição de educação infantil, denominada Creche Municipal Francisco Santana, localizada em Cuiabá, e na instituição EMEB Rita Auxiliadora de Campos Cunha, localizada em várzea grande, essa instituição é de ensino fundamental séries iniciais, apesar do projeto está voltado para a educação infantil, é importante mencionar aqui as experiências também vividas nessa etapa do estágio.

A primeira etapa do estágio, foi realizado na Creche Municipal Francisco Santana, para turma do maternal, no período vespertino, onde se deu início a um diálogo com a diretora e coordenadora, e foi realizado a leitura do PPP, seguindo o roteiro de observação, onde foi possível coletar as informações da instituição de ensino, dos profissionais que ali trabalham, professores e gestores e informações sobre a estrutura física do ambiente.

Foi possível observar e acompanhar a turma, realizar a entrevista com a professora e poder verificar toda estrutura do ambiente externo. Foi realizado 03 planos de aula correspondentes a regência no ensino infantil, a turma e composta por 23 alunos, sendo 01 aluno portador de necessidades especiais. O espaço físico é um pouco pequeno para essa quantidade de alunos, mas por outro lado, em relação aos recursos tecnológicos, o ambiente conta com uma tv e uma caixa de som. É possível notar que a sala de aula atende a necessidade, dentro do possível. Em relação a receptividade e o

planejamento da professora, as aulas são bem animadas, e as atividades são bem divertidas as crianças são muito participativas e interagem bastante.

A segunda etapa do estágio, foi feito na instituição de ensino EMEB Rita Auxiliadora de Campos Cunha, para a turma do 4º ano do ensino fundamental, no período matutino. Nessa instituição, foi realizado o diálogo com a diretora e coordenadora, foi feito a entrevista com a professora e observamos as salas e o ambiente externo. Além disso, foi possível acompanhar a turma e realizar 02 aulas de regência para os alunos. Inicialmente me identifiquei muito com a educação infantil, após os dias de estágio no 4º ano, percebi que também é uma área maravilhosa, de muitos desafios e conquistas. O afeto, a atenção são vínculos importantíssimos, independente do momento na escola que o estudante esteja. Eles clamam por atenção, seja um colo para as crianças bem pequenas, ou um pedido para ler do estudante de 10 anos.

4. IMPRESSÕES DO ESTÁGIO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Desde o início da vida, a escola é o principal meio de relacionar com outros que não seja da família, desta forma podemos entender como é importante que haja afeto na hora de ensinar. O educador não deve tentar fazer o papel da família, mas não pode se isentar do compromisso de agregar afeto no processo de ensino aprendizagem. A educação é um ato de amor é quase impossível ensinar sem afetividade.

No processo de ensino-aprendizagem, ao professor não cabe somente buscar uma transmissão de conteúdo ou conhecimento, fria, distante e formal. É um processo muito mais amplo e importante, onde entra o afeto, a proximidade, entender, conhecer e guiar os alunos para o conhecimento. No ambiente escolar a afetividade se manifesta por parte do professor quando ele se preocupa com o seu aluno, quando ele se importa com a realidade daquela criança, quando o educador consegue ter um olhar sensível para as dificuldades que aquele aluno tem. O processo de aprendizagem fica mais

leve quando é feito com carinho e com respeito, os benefícios são inúmeros e fazem toda a diferença.

Convivi com profissionais de todos os tipos, dos que quero seguir o exemplo, e dos que não agregam aprendizado nem valores para profissão. É perceptível que o desamor, rudez e a impaciência, estejam ligadas muito mais a baixa autoestima e insatisfação do profissional do que com o comportamento ou situação em que a criança está inserida.

Portanto, a afetividade no processo de ensino aprendizagem tem um valor interpessoal de grande importância, tanto para quem ensina como para quem aprende e os resultados de uma educação com experiências afetivas são perceptíveis ao longo do desenvolvimento humano. Foi um desafio que agregou muito na minha vida, tanto profissional como pessoal, tenho claramente a certeza da minha paixão pela pedagogia e quero muito vivenciá-la de todas as formas possíveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

ESCOLA CUIABANA: **cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**./ Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAIS, R. **O que é ensinar**. 5. ed. São Paulo: EPU, 2016.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, Célia Maria Moraes. **A afetividade na formação da autoestima do aluno**. Disponível em:
< http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/a_afetividade_na_formacao_da_auto.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Izabel Silva de Freitas⁴⁰

Helena Mota da Silva⁴¹

Morgana Magalhães de Moraes⁴²

Daniela Cristina de Oliveira Botelho⁴³

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da alfabetização através dos jogos e brincadeiras especificamente no período de iniciação do ensino fundamental. Na escola o jogo e brincadeira é um meio de oferecer as crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador significativo com possibilidades diferenciadas e de várias habilidades, desfocando-se do método tradicional e focando no tempo de cada criança e suas respectivas dificuldades. Os jogos e brincadeiras na alfabetização são de suma importância, representando uma mudança de mentalidade e de valores muitas vezes impostos pela sociedade, família e escola. Porém não é uma abordagem simples, deixar de ver os jogos e brincadeiras apenas como atividades recreativas, mas como algo que faz parte da cultura da criança, facilitando sua aprendizagem de modo que se torne melhor desenvolvida.

Palavras-chave: Alfabetização, Brincadeiras e Jogos.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the importance of literacy through games and games specifically in the period starting elementary school. At school, games and games are a means of offering children a pleasant, motivating learning environment with different possibilities and various skills, moving away from the traditional method and focusing on each child's time and their respective difficulties. Literacy games and games are extremely important, representing a change in mentality and values often imposed by society, family and school. However, it is not a simple approach, to stop seeing games

⁴⁰ **Graduação** Licenciatura Plena em Pedagogia; **Pós-graduação:** Educação Infantil Com Ênfase Nas Séries Iniciais. ifreitas_coracao@outlook.com

⁴¹ **Graduação:** Licenciatura Plena Em Pedagogia- Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

⁴² **Graduação:** Pedagogia - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil e Alfabetização - Faculdades Integradas de Várzea Grande = FIAVEC; morganamagalhaes1@hotmail.com

⁴³ **Graduação:** Tecnólogo Gestão Pública/ Licenciatura em Pedagogia; **Pós-graduação:** Gestão Pública/Alfabetização e Letramento /Educação Infantil Práticas na Sala de Aula Em Andamento Psicopedagogia Institucional E Clínica - Secretariado escolar. Danielaoliveiratdi1976@gmail.com

and games just as recreational activities, but as something that is part of the child's culture, facilitating their learning so that it becomes better developed.

Keywords: Literacy, Play and Games.

1. INTRODUÇÃO

A infância é um dos momentos mais fascinante da vida, é um período onde exteriorizamos nossos sentimentos e nossa criatividade de forma espontânea, brincando e jogando a criança interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive.

Os jogos sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita: profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância dos jogos como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

Através dos jogos a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar criar e inventar.

Com jogos as crianças desenvolvem o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma espontânea: no brincar, elas constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. O trabalho nas escolas requer atividades significativas que permitam o aluno construir elos de ligação, tornando aprendizagem coerente, principalmente na alfabetização onde a criança de certo modo precisa e deve ter um resultado significativo.

Normalmente, professores preocupados com a alfabetização tradicional, esquece-se que cada criança tem o seu tempo e precisa ser estimulado para alcançar a alfabetização, deixando a forma lúdica de ensinar de lado.

Os jogos e as brincadeiras são parte da cultura de um povo, onde possibilita uma aprendizagem significativa na alfabetização, é a possibilidade da criança descobrir as palavras através do lúdico. Todos envolvidos na aprendizagem precisam estar cientes da importância dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento. As reflexões são necessárias e enriquecedoras, uma vez que todos estejam envolvidos.

Jogar ajuda a criança no seu desenvolvimento, reduz agressividade e auxilia na inserção na sociedade, bem como na construção de seu conhecimento, ela compara, analisa, nomeia, calcula, associa, classifica.

Por isso, o professor deve sempre estimular, incentivar, fazendo com que a criança reflita, pense e analise na expectativa de que o mesmo se torne um ser crítico autônomo e criativo.

2. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As pesquisas acerca dos jogos têm se iniciado no início do século XX, e sua intensidade tenha variado de acordo com as contingências políticas e sociais de cada época, o ressurgimento dos estudos psicológicos sobre o jogo infantil nos anos 70 foi, em grande parte, estimulado por Jean Piaget (1971).

O mesmo elaborou uma diferenciação dos jogos usando os seguintes procedimentos: observação e registro dos jogos praticados pelas crianças em casa, nas escolas e na rua na tentativa de relacionar o maior número de jogos infantis.

O jogo faz parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses. O pensador norte-americano Dewey (1952) afirma que somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

Piaget (1976) afirma que os jogos e as atividades lúdicas se tornam significativa, à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir e reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa.

Essa adaptação só é possível a partir do momento em que em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas (que é o concreto da vida dela) em linguagem escrita (que é o abstrato).

Illich (1976) afirma que “os jogos podem ser a única maneira de penetrar os sistemas formais “. Isso os professores conseguem perceber corriqueiramente, no cotidiano de suas salas de aula, pois é no momento da brincadeira que a criança mostra verdadeiramente como ela vê o mundo, como ela se vê e como ela vê o outro, mesmo que esse outro seja o próprio professor.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola (KISHIMOTO, 1994, p.13).

Em todas as disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na transposição entre a língua oral e a escrita. O ambiente escolar deve ser um local onde se busque constantemente a eficácia no processo educativo através de momentos em que os jogos possam estar inseridos para se auxiliar a construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Os jogos sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita: profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância dos jogos como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

Através dos jogos o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem

o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar criar e inventar.

A criança devota ao jogo a maior parte do seu tempo; com jogos as crianças desenvolvem o seu raciocínio e conduzem o seu conhecimento de forma espontânea: no brincar, elas constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

Durante nossas experiências em sala de aula percebem-se as dificuldades que os alunos possuem na leitura e escrita, alunos da educação infantil, sem saber ler e escrever. Assim, entende-se que é necessário renovar os métodos de ensino em sala de aula; os educandos precisam ser estimulados a aprender e a aprendizagem deve ser repleta de criatividade.

2.1. O jogo e a brincadeira no processo de alfabetização

Tanto os jogos como as brincadeiras são resultados de processos históricos e culturais. Principalmente, as brincadeiras que na maioria das vezes são transmitidas através da história oral, ou seja, passada de geração em geração.

O ato de brincar é capaz de fazer com que a criança possa se identificar no meio social em que está inserida e assim o observa espiritualmente e corporalmente. Sendo que dessa maneira distingue o que tem significados positivos ou negativos para sua vida.

Pozas (2011, p. 15) defende que: Brincar é uma das principais atividades da criança. É por meio da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois.

Dessa forma, aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos. Com o jogo a criança percebe que na vida nem tudo se ganha e aprende que uns ganham enquanto outros perdem e nem por isso alguém perde sua vida porque foi derrotado em um determinado jogo.

Assim, utilizando jogos é possível desenvolver na criança fatores importantíssimos na sua vida que é o fato de “ganhar ou perder”, pois geralmente o ser humano deseja apenas as vitórias e em hipótese alguma as derrotas, portanto as crianças precisam compreender que nem sempre as pessoas saem vitoriosas em todas as situações.

Os jogos permitem com que uma criança se desenvolva adequadamente e preencha suas necessidades simbólicas, fazendo de todas essas ações fatores que os levam para seu próprio crescimento e conhecimento. O brincar com jogos ainda proporciona bons relacionamentos em grupos.

Brincar é um meio que favorece e propicia muito as formas de uma criança se comunicar. Brincar não é apenas um momento de prazer ou diversão é também a construção por parte da criança, do seu próprio conhecimento, tornando-se assim uma pessoa única, autônoma e capaz de futuramente tomar suas próprias decisões.

Dessa maneira, afirma Aranhã (2004) é preciso que a criança explore o mundo em que vive e construa seu conhecimento a partir de suas interações com o meio e o professor deve ser o mediador dessa construção, proporcionando aos seus alunos o maior número possível de materiais necessários para enriquecer essas experiências.

Então, brincar é a peça fundamental para que a criança consiga atingir seu pleno desenvolvimento, seja ele psíquico, motor ou emocional, portanto, desenvolva-se integralmente.

Para Piaget, os jogos são atividades que facilitam a trajetória interna da construção da inteligência e dos afetos, no instante em que se detiverem a seguinte indagação: “como o conhecimento é obtido, ou seja, como é construída a habilidade do conhecer?”. O mesmo ainda salienta que a atividade lúdica só poderá trazer a sensação de experiência plena para o todo do aluno quando da participação do mesmo, e como mais um recurso para a busca de um desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

2.2. A importância do lúdico no processo de alfabetização das crianças

O processo de alfabetização de crianças em ambiente escolar ainda é marcado por aulas com caráter simultâneo, onde o educando fica sentado escutando o que o educador fala. Apesar dos grandes avanços, tais como aumento do acesso de crianças à escola e inserção de políticas que visam à avaliação da qualidade do ensino, ainda se fazem necessárias mudanças e melhoria de resultados no Processo de Ensino Aprendizagem.

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) garante o acesso de crianças, cada vez mais cedo, no ambiente escolar formal, representando um avanço na garantia de direitos. No entanto, é preciso que se reveja as práticas educativas, que na maioria das vezes, limita a criatividade, autoestima, autonomia e participação infantil, fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Entendo que o processo de alfabetização de crianças deva ser realizado com prazer e construção e que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (KISHIMOTO, 1994, p. 34).

Para Piaget, os jogos são atividades que facilitam a trajetória interna da construção da inteligência e dos afetos, no instante em que se detiverem a seguinte indagação: “como o conhecimento é obtido, ou seja, como é construída a habilidade do conhecer?”. O mesmo ainda salienta que a atividade lúdica só poderá trazer a sensação de experiência plena para o todo do aluno quando da participação do mesmo, e como mais um recurso para a busca de um desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

[...] A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar (BRASIL, 2007).

O educador deve ser mediador e considerar as necessidades de seus alunos, a bagagem de conhecimento, as vivências que cada um traz para o ambiente escolar, utilizando o lúdico como uma atividade complementar à “atividade pedagógica”, e não apenas como um momento de entretenimento, de distração para as crianças no recreio e, portanto, de “descanso” para os docentes.

Se obtivermos como base pedagógica a compreensão dos jogos, podemos entender a sua aceção para a vida das crianças, na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento integral.

Acredito que quando acrescentamos criatividade, espontaneidade, alegria, música, contos, fantasias e muita imaginação na nossa prática pedagógica, proporcionaram às nossas crianças o desenvolvimento de habilidade para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização, além do aprender a ler e escrever, mais como uma etapa fundamental e prazerosa para no universo do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve ser mediador e considerar as necessidades de seus alunos, a bagagem de conhecimento, as vivências que cada um traz para o ambiente escolar, utilizando o lúdico como uma atividade complementar à “atividade pedagógica”, e não apenas como um momento de entretenimento, de distração para as crianças no recreio e, portanto, de “descanso” para os docentes.

Se obtivermos como base pedagógica a compreensão dos jogos, podemos entender a sua aceção para a vida das crianças, na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento integral.

Os jogos não são utilizados, no Ensino Fundamental, como recurso didático, para o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador, em função da cobrança das famílias e sociedade sobre o currículo que acreditam ser necessário que se cumpra, os profissionais da educação deve ter a consciência de que o símbolo lúdico corporal e concreto orienta a criança para as palavras, com certeza com essa consciência eles estarão aptos a afirmarem para as famílias que essa maneira de trabalhar é eficaz com resultados imediatos.

Concluindo, os benefícios didáticos dos jogos são procedimentos altamente, importantes, mais que um passatempo, é o meio indispensável para promover aprendizagem. É por meio deles que se consegue desenvolver e estimular as crianças, em diversas situações educacional sendo um meio para, analisar e avaliara aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas, construindo seu processo de ensino-aprendizagem em diferente meio e estratégias, fazendo assim um trabalho onde a criança tenha mais estímulos e motivação para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Quando acrescentamos criatividade, espontaneidade, alegria, música, contos, fantasias e muita imaginação na nossa prática pedagógica, proporcionaram às nossas crianças o desenvolvimento de habilidade para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização, além do aprender a ler e escrever, mais como uma etapa fundamental e prazerosa para no universo do ensino-aprendizagem.

REFERENCIAS

BARBOSA, R. L. L, **Froebel e a concepção de jogo infantil**, Revista Faculdade de Educação, nº1, 1996, p.145-68.

BRINCADEIRAS NO AMBIENTE NATURAL DA CRIANÇA, Disponível em: www.portalsaofrancisco.com.br, Acesso em: 6 mar. 2013, figura 1.

COOL, C; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COOL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

DESAFIOS E HIPÓTESES NO BRINCAR, Disponível em: www.napracinha.com.br, Acesso em: 7 mar. 2013

DEWEY, J. **Como pensamos** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1952.

ILICH, I. **Celebração da consciência**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

EXPERIÊNCIA LÚDICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, www.liza.blogspot.com. Disponível em: http://liza.blogspot.com.br/2009_10_01_archive.html, Acesso em: 6 mar. 2013.

FERRARI, M. Educadores que mudaram o pensar educacional, **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zandar, 1978.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. a. Carvalho (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 2007.

ZACARIAS, L.M. **Análise Comparativa do Desenvolvimento Motor em Alunos. (as) Praticantes e não Praticantes da aula de Educação Física**. Trabalho de

MONTESSORI, M. **A criança**. (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo: Nórdica, 1987

DISCALCULIA E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Célia Garcias dos Santos ⁴⁴

RESUMO

A aprendizagem da matemática pelos alunos, especialmente na fase escolar, deve ser considerada essencial no que diz respeito à obtenção de habilidades de raciocínio, análise e interpretação dos diferentes processos matemáticos, considerando o avanço tecnológico e o ritmo acelerado da sociedade, isso exige cada vez mais alunos competentes, reflexivos e analíticos que desenvolvam a lógica nas diferentes situações do cotidiano. A discalculia é um distúrbio que está presente em alunos com dificuldades na manipulação de números, em processos cognitivos como sequenciamento, sistematização e dedução de processos matemáticos, afetando assim seu progresso normal e frutífero no processo educacional em que se encontram. Por outro lado, os resultados da neurociência são considerados contributos muito significativos para a compreensão do desenvolvimento da competência numérica e das suas dificuldades. Este trabalho investigativo, qualitativo e descritivo tem como objetivo: analisar importância de os professores identificar a discalculia precocemente. Bem como possíveis soluções que os professores devem levar em consideração especialmente para realizar um tratamento personalizado e assim evitar decisões drásticas e errôneas que afetam diretamente o aproveitamento e a formação pessoal do aluno. O resultado do estudo busca oferecer orientações práticas para detectar e lidar com esse distúrbio, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades matemáticas de maneira eficaz e inclusiva.

Palavras-chave: Aprendizagem. Matemática. Discalculia.

ABSTRACT

The learning of mathematics by students, especially at school, must be considered essential with regard to obtaining reasoning, analysis and interpretation skills of different mathematical processes, considering technological advances and the accelerated pace of society, this increasingly requires more competent, reflective and analytical students who develop logic in different everyday situations. Dyscalculia is a disorder that is present in students with difficulties in manipulating numbers, in cognitive processes such as sequencing, systematization and deduction of mathematical

⁴⁴**Graduação:** Licenciatura em Matemática - UFAM- Universidade Federal Do Amazonas; **Pós-graduação:** Educação Matemática - Faculdade TÁHIRIH. **Mestrado:** Mestrado em Ciências da Educação -UNIDA -Universidad de La Integración de Las Américas. Doutoranda em Ciências da Educação-UNIDA- Universidad De La Integración De Las Américas. celiagarciadossantos@gmail.com

processes, thus affecting their normal and fruitful progress in the educational process in which they find themselves. On the other hand, neuroscience results are considered very significant contributions to understanding the development of numerical competence and its difficulties. This investigative, qualitative and descriptive work aims to: analyze the importance of teachers identifying dyscalculia early. As well as possible solutions that teachers must take into consideration especially to carry out personalized treatment and thus avoid drastic and erroneous decisions that directly affect the student's performance and personal development. The results of the study seek to offer practical guidance for detecting and dealing with this disorder, ensuring that all students have the opportunity to develop their mathematical skills in an effective and inclusive way.

Keywords: Learning. Mathematics. Dyscalculia.

1. INTRODUÇÃO

A discalculia é um dos problemas mais frequentes quando se fala em dificuldades de aprendizagem, especificamente em relação à parte numérica, embora em certas ocasiões também existem problemas de natureza linguística e déficit de atenção. A disciplina de Matemática tem sido tradicionalmente considerada a mais difícil, complexa e enfadonha, seja pelo desenvolvimento dos processos mentais, pela aprendizagem superficial - mecânica que se realiza nas escolas onde se encontram a maior parte das deficiências, desde cedo, o raciocínio lógico não é desenvolvido em crianças ou simplesmente devido a um problema congênito desde o nascimento.

Como aponta Santos (2022, p. 14), “A Discalculia consiste em um transtorno específico de aprendizagem que afeta as habilidades matemáticas.”. A discalculia está incluída de acordo com Tavares (2022) na classificação diagnóstica do DSM-V, dentro dos Transtornos Específicos de Aprendizagem. A etiologia dos Transtornos Específicos de Aprendizagem é multidimensional, como aponta Fonseca e Barbosa (2023), interagindo com os fatores neuropsicológicos, processos de aprendizagem e fatores socioculturais.

As discalculias como expõem Chiarello (2019), não se apresentam como uma entidade única e simples, mas são heterogêneas e altamente variáveis, o que dificulta o seu diagnóstico adequado. Para Signor, Berberian e Santana (2017), crianças com ou sem discalculia podem ter diferentes áreas de pontos fortes e fracos em diferentes domínios da matemática: cálculo, fatos numéricos, conhecimento conceptual de operações, resolução de problemas. Porém, Bonadio e Mori (2018) assevera que deve ser realizado um diagnóstico de discalculia na criança que apresenta dificuldades na aprendizagem de matemática para atender aos critérios de exclusão propostos pelo DSM IV e demonstrar critérios de discrepância e persistência por meio de testes padronizados e administrados individualmente.

Matos e Santos (2021) explicam que diferentes procedimentos são utilizados para estabelecer o critério de discrepância, mas há consenso em considerar mais de dois desvios-padrão abaixo do desempenho esperado na idade cronológica. O critério de persistência é essencial dada a heterogeneidade e variabilidade dos rendimentos. A discalculia segundo Machado *et al* (2018), tem sido definida como um distúrbio que afeta a aquisição de habilidades matemáticas em crianças com inteligência normal, cuja prevalência é estimada mundialmente entre 3% e 6% da população.

Apesar de sua alta incidência, Barbosa (2018) menciona que tem recebido pouca atenção a dislexia por parte da comunidade científica. De acordo com Brum e Lara (2020) a discalculia nas dificuldades matemáticas inclui a alteração dos processos de raciocínio de informações numéricas, aprendizagem de operações aritméticas e cálculo correto e fluente. Alguns autores como Chiarello (2019) e Fonseca e Barbosa (2023), distinguem a discalculia do desenvolvimento, como um distúrbio específico de aprendizagem, daquelas dificuldades nas habilidades matemáticas, consequência de déficits cognitivos inespecíficos no processamento numérico, como memória de trabalho, processamento visuoespacial ou atenção.

Para Cortez e Faria (2020) esse tipo de problema de aprendizagem deve tratado desde a Educação Infantil, ou seja, cabe ao professor da escola diagnosticar e buscar soluções que ajudem a encontrar formas de tratamento adequadas e eficazes, considerando que atualmente existem pedagogos que atuam em aspectos psicológicos, relacionados à atenção, memória, concentração e outros, portanto, especializados na área de Pedagogia e Didática ajudam professores e alunos a superar essas diferentes dificuldades e problemas.

Ser capaz de alcançar uma aprendizagem significativa e querer cumprir os objetivos definidos no currículo segundo Almeida (2020), implica que vários apoios pedagógicos devem ser aplicados aos alunos que apresentam diferentes dificuldades ou problemas de aprendizagem para que afetem o menos possível. Por isso é necessário encontrar soluções e um diagnóstico oportuno para o tratamento especializado, somente assim, reduzirão essas dificuldades e a continuidade dos problemas nas futuras etapas escolares.

O problema de aprendizagem na maioria das vezes é detectado segundo Machado *et al* (2018), devido à falta de habilidade dos alunos em resolver problemas matemáticos simples além da falta de memorização de processos, o que gera atividades escolares malsucedidas e participativas, conhecimento mais claro deste problema de aprendizagem, seus tipos para poder diferenciá-los e também sinais de atenção que os professores devem ter para detectá-lo a tempo, também devem ser apresentadas estratégias para ajudar no trabalho docente a lidar com esse tipo de problema e criar um ambiente mais criativo, dinâmico e motivador dentro da sala de aula.

Dado que as dificuldades de aprendizagem matemática se tornam evidentes quando os alunos iniciam seus estudo para Ferreira (2020) este é o momento certo para diagnosticá-las e evitar que as consequências sejam maiores; dessa forma o estudo encaminha para a seguinte questão: Quais são as principais dificuldades que os alunos apresentam ao aprender matemática em ensino fundamental, que consequências podem ter para a criança e que

tratamentos podem ser e apresenta como objetivo: analisar importância de os professores identificar a discalculia precocemente.

2. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Os problemas de aprendizagem estão sempre presentes no campo educacional, mais do que normalmente se pensa. Silva (2021) coloca que além dos diversos critérios adotados, esses problemas devem ser detectados a tempo e direcionados para uma análise a partir do conhecimento por especialista ou pelos próprios professores dos alunos com a qual trabalham nos primeiros anos de sua vida escolar, considerando o mais importantes são os primeiros 5 anos de vida

Ao detectar um aluno com dificuldades de aprendizagem, Almeida (2020) menciona que:

[...] não podem ser tomadas decisões rápidas e erradas que não só afetam a personalidade, mas também têm impacto no seu futuro desenvolvimento profissional. Essas decisões em certos casos podem ser reprovações ou abandono escolar, que não leva à solução do problema real (ALMEIDA, 2020, p. 54).

O autor refere que os professores devem ter clareza sobre a correta diferenciação entre atraso no desenvolvimento e alunos com dificuldades de aprendizagem. Dominiense (2019) discorre que pais e professores devem estar sempre atentos aos sinais e atitudes que os alunos apresentam e que podem estar demonstrando um problema de aprendizagem, neste sentido Machado *et al* (2018) afirma que o aluno que não domina as habilidades básicas de leitura, ortografia, escrita e/ou matemática.

- ✓ Tem dificuldade em compreender e seguir tarefas e instruções;
- ✓ Tem dificuldade em lembrar o que alguém acabou de lhe contar;
- ✓ Tem dificuldade em compreender o conceito de tempo, confundindo “ontem” com “hoje” e/ou “amanhã”;

- ✓ Tem dificuldade em distinguir entre direita e esquerda, identificar palavras, etc. Sua tendência é escrever letras, palavras ou números ao contrário;
- ✓ Não tem coordenação ao caminhar, praticar esportes ou realizar atividades simples, como fingir que está distraído com um lápis, não consegue ou tem dificuldade em amarrar o cadarço;
- ✓ É fácil perder ou extraviar seus materiais escolares, como livros e outros itens;
- ✓ Expressa irritação ou excitação facilmente.

Essas dificuldades de aprendizagem acima mencionadas de acordo Machado *et al* (2018) levam os alunos a apresentarem mau desempenho acadêmico e, por vezes, a mostrarem apatia em relação aos estudos, o que, se não for identificado e devidamente atendido, as consequências de sofrê-las podem ser mais graves. aconselhável que estes sejam detectados a tempo.

2.1. Neurociências e educação: um diálogo necessário

A relação entre as neurociências e a educação segundo Fonseca e Barbosa (2023), após algumas décadas de pesquisas neurocientíficas, essa relação transita entre defensores e detratores, entre aqueles que sustentam argumentos sobre as contribuições, orientações e ajudas que os resultados da neurociência podem oferecer aos processos educacionais, e aqueles que debatem a aplicabilidade desses resultados nos processos de aprendizagem, devido ao seu distanciamento da experiência de sala de aula. Para Santos (2022, p. 52):

[...] O professor deve aprender estruturas cerebrais ao desenvolver estratégias pedagógicas, procurar os melhores métodos, técnicas, recursos para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficaz. Considerar vários aspectos e prestar atenção a um aspecto primordial para um aluno: como o cérebro captura e desafia as informações fornecidas.

Como descreveu a autora, ao entender como o cérebro funciona, os professores podem desenvolver estratégias pedagógicas que aproveitem ao

máximo o potencial de aprendizado dos alunos. Isso pode incluir o uso de métodos ativos de ensino, que envolvem os alunos de forma direta e os incentivam a participar ativamente da construção do conhecimento. Além disso, os educadores devem estar cientes de que cada aluno é único, e suas mentes funcionam de maneiras diferentes. Portanto, adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos é fundamental. Isso pode envolver a diferenciação do ensino, ou seja, ajustar o conteúdo, a abordagem e os recursos de acordo com o nível de habilidade e interesse de cada aluno.

Os estudos neurocientíficos, descritos por Chiarello (2019), para os contextos de sala de aula e a aplicação destes resultados aos processos pedagógicos e de aprendizagem somam como instrumentos de investigação da neurociência e os cenários particulares da ação educativa, porém, Signor, Berberian e Santana (2017, p. 39) alertam que:

[...] os métodos utilizados pela neurociência são muitas vezes incompatíveis com a utilização de técnicas complexas em contextos, de natureza social, que são justamente os contextos em que ocorrem os processos educativos.

Para os autores, a complexidade e a necessária abordagem holística dos processos educativos estão na base de algumas críticas. As críticas em relação às pretensões dos resultados da neurociência para instruir a educação, alertam para o perigo de generalizações de resultados neurocientíficos sobre comportamentos cognitivos em sala de aula, com base em aspectos específicos de algumas funções neuronais.

De acordo com Tavares (2022), a orientação das neurociências denota um maior progresso no conhecimento da “sintaxe cerebral” e do seu sistema de organização e transmissão do que na “semântica cerebral”, ou seja, na formação dos significados transmitidos, que constituem uma parte nuclear da educação. Juntamente com esta orientação, deve-se considerar a complexidade do sistema neuronal e a diversidade do sistema nervoso: elétrico, químico, espacial, temporal, o que não apenas denota múltiplas

formas, mas também demonstra a complexidade tanto da teoria quanto dos dados neurocientíficos.

Silva & Matos (2019) particulariza problemas que reduzem a provável frequência e profundidade das contribuições desta relação “conjugal”, das neurociências e da educação:

1) as ciências artificiais são movidas por objetivos, e as coisas desejadas são definidas por alguns objetivos particulares, de modo que as ciências naturais são não informativas; 2) níveis de problema de análise: os neurocientistas estudam essas funções cognitivas isoladamente por uma questão de simplicidade. Não estudam todo o sistema nervoso, trabalhando em conjunto com todas as interações entre os componentes concomitantes; 3) forma de traduzir o conteúdo dos dois campos: a teoria e os dados educacionais são puramente comportamentais.

Essa lacuna que ainda existe entre a neurociência e a prática educacional, na atualidade já estão sendo trabalhadas como afirma Cortez e Faria (2020), em relação as tentativas de construir conexões entre esses campos. Alguns fatores que distanciam essa relação já estão sendo revisados:

[...] expectativas irrealistas sobre o impacto direto da neurociência educacional; barreiras linguísticas e falta de comunicação entre pesquisadores científicos e profissionais da educação; diferenças filosóficas e epistemológicas entre pesquisa e prática, e a história da educação como um campo um tanto impermeável à influência científica; a forma como as crianças devem ser ensinadas não deve seguir uma visão neurofisiológica porque não leva em conta a moral e a política argumentos (CORTEZ e FARIA, 2020, p. 56).

Aspectos organizacionais e de gestão, tanto nos ambientes educativos como nos próprios processos de investigação, contribuem para a construção da relação, em cujo pano de fundo estão as dicotomias entre ciência e humanidades, ciências naturais e sociais, tecnologia e humanismo. Todavia, a neurociência ainda enfrenta grande barreira em relação ao campo educacional como aponta Fonseca e Barbosa (2023, p. 55):

[...] A grande barreira é que o conhecimento tem sido estudado de forma fragmentada, é assim que o cérebro no qual o conhecimento é processado é estudado nos departamentos de neurociências; a vida psíquica que a constitui é estudada nas faculdades de psicologia; a lógica que o controla é discutida nas faculdades de filosofia; a cultura em que está inserido vai para os departamentos de ciências sociais; A formação que o torna maleável é confiada às faculdades de educação.

Apesar das dificuldades, críticas e suspeitas, grande parte das propostas de pesquisa conclui pela necessidade de diálogo entre neurociências e educação. Como destacam Matos e Santos (2021, p. 95), “Alguns resultados neurocientíficos poderiam oferecer informações sobre os problemas ligados à aprendizagem”, enquanto outros têm a possibilidade de contribuir com informações para fortalecer ou reorientar os processos educativos. A colaboração, a interação, a aprendizagem mútua entre a educação e as neurociências são determinadas como aspectos necessários que permitiriam resultados positivos para ambas as áreas.

Portanto, Tavares (2022) considera a aprendizagem como o eixo que pode unir a neurociência e a educação. A conexão, a integração e a colaboração mútua com uma abordagem sistêmica são necessárias tanto no estudo do cérebro quanto nos processos educacionais, principalmente na aprendizagem. Neste sentido, o caminho intermediário deve girar em torno das possibilidades da neurociência cognitiva para oferecer informações sobre a aprendizagem em uma estrutura biopsicossocial holística. A consideração da aprendizagem como a aquisição de novas representações neurais de informações e o estabelecimento de relações funcionais entre elas e as já existentes no cérebro, que não está isolada de fatores psicológicos e socioculturais, o que sustenta a necessidade de diálogo. A ligação entre educação, aprendizagem e fatores emocionais não é nova na teoria educacional, porém, a compreensão das bases fisiológicas, biológicas e psicológicas ainda está em aberto. A sintaxe cerebral relacionada às emoções deve ir além de sua compreensão e da ligação com os processos de aprendizagem.

2.2. Discalculia

Quando os alunos apresentam dificuldades na integração de noções matemática, na resolução de operações simples (adição, subtração) na integração e gestão de símbolos numéricos, como discorrem Silva & Matos

(2019), estariam falando de Discalculia, um distúrbio que mostra uma lenta formação e encadeamento de ideias em termos de problemas matemáticos, que considera como uma condição cerebral que afeta a capacidade de compreender e trabalhar com números e conceitos matemáticos.

Segundo Signor, Berberian e Santana (2017), as crianças com discalculia não conseguem compreender conceitos básicos de números. Eles se esforçam muito para aprender e memorizar fatos numéricos básicos, conseguem entender o que fazer na aula de matemática, mas não porque fazem, ou seja, não entendem a lógica do processo.

Conforme expõem Chiarello (2019), uma criança com discalculia frequentemente apresenta dificuldades na realização de operações simples, processamentos numéricos e cálculos, utilizando diversas vezes os dedos das mãos ou outros materiais que estejam à vista e que os ajudem a realizar a operação que lhe foi confiada. Como aponta Fonseca e Barbosa (2023), embora também apresentem dificuldades na hora de escrevê-los e/ou lê-los.

Matos e Santos (2021) consideram que a discalculia é um distúrbio específico de aprendizagem que afeta diretamente a aquisição de conhecimentos sobre números e o cálculo de operações normais e que não é causada por frustração escolar ou por um mau método de aprendizagem aplicado em anos anteriores de estudo, mas é atribuído muito mais a um problema congênito.

Para Brum e Lara (2020), os professores devem estar sempre atentos a alterações de qualquer natureza nos alunos no caso da discalculia, sobre as seguintes características, conforme mencionado pelos autores:

- ✓ grafia errada de números;
- ✓ Dificuldade em raciocinar matematicamente e resolver problemas;
- ✓ Dificuldades ao ler números;
- ✓ Seguir sequências e lembrar de fórmulas;
- ✓ Incapacidade de relacionar números com quantidades;
- ✓ confusão entre sinais.

É imperativo que os professores estejam sempre atentos às alterações de qualquer natureza nos alunos, especialmente no que diz respeito à discalculia. Esta condição, que afeta a habilidade de compreender e trabalhar com números, pode passar despercebida se não houver uma observação cuidadosa e uma resposta apropriada por parte dos educadores.

Um dos problemas mais frequentes no ambiente escolar é justamente a aprendizagem da matemática, razão pela qual os professores devem enfrentar diariamente o desafio de desenvolver em seus alunos habilidades matemáticas, lógicas e analíticas, levando em consideração que o potencial, velocidade e habilidade serão de acordo com as habilidades, potencial e ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos levando em consideração os seguintes aspectos mencionados por Bonadio e Mori (2018):

- ✓ ortografia de números;
- ✓ Gráfico numérico de correspondência e quantidade numérica;
- ✓ Memória e atenção;
- ✓ Orientação espacial;
- ✓ Tamanho e comprimento dos conceitos;
- ✓ série numérica;
- ✓ Classificação de objetos.

Vale ressaltar que dentro das orientações pedagógicas realizadas pelos professores também deve haver o apoio constante do pai de família, pois, como é verdade, são eles os principais motivadores e encarregados de plantar nos filhos pilares de confiança, autoestima, respeito, formando assim pessoas emocionalmente fortes e capazes de superar qualquer problema de aprendizagem que surja em seu caminho.

Na perspectiva pedagógica, Matos e Santos (2021) coloca que o professor tem o papel fundamental de gerar contextos de aprendizagem que possibilitem a transformação do aluno através do conhecimento adquirido e da experiência cotidiana. Por isso é importante fazer algumas modificações no trabalho em sala de aula.

Dentro de toda essa metodologia e mudança na sala de aula, ao detectar qualquer problema de aprendizagem, é importante destacar o trabalho do professor conforme indicado por Cortez e Faria (2020), onde menciona que os professores são determinantes para a qualidade do sistema educacional, é, portanto, necessário avaliar e esclarecer as condições do seu trabalho profissional, bem como avaliar as possibilidades oferecidas pela escola para a sua autoformação. Ou seja, os professores devem ser pessoas preparadas, em constante atualização, pois não apenas transmitem conhecimentos aos seus alunos, mas também são aquela imagem que em certos casos os ajuda a transformar muito mais suas vidas quando se trata de alunos com problemas de aprendizagem.

Barbosa (2018) fala da importância dos programas específicos para ultrapassar ou ajudar os alunos com discalculia, como aqueles para os problemas de escrita e leitura, especialmente nos primeiros anos escolares, o que é onde for detectado e o auxílio pedagógico necessário.

Além disso, Fernández *et al* (2018) explica que deve ser aplicada técnicas matemáticas multissensoriais, que também devem ser utilizadas, pois através delas o significado dos números e símbolos será compreendido. Devem ser utilizados objetos e materiais concretos, pois estes, através dos sentidos, os ajudarão a desenvolver o sentido numérico e a estabelecer fortes conexões de conhecimento que lhes permitam consolidar a aprendizagem. As instituições de ensino devem ter professores atualizados, adequado para atender esses alunos nos diversos distúrbios de aprendizagem e devem ser feitas adaptações curriculares além do auxílio de aulas especializadas, contando sempre com a ajuda dos pais, pois são os principais professores de seus filhos,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões derivadas deste estudo enfatizam a responsabilidade significativa que recai sobre os ombros dos professores e pesquisadores no contexto educacional. Elas também destacam a importância de entender as dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas à matemática, de uma forma mais abrangente. Algumas das principais conclusões incluem:

É essencial que os professores compreendam que as dificuldades de aprendizagem podem ser muito mais complexas do que uma simples falta de interesse ou aversão à matemática. Elas podem envolver fatores internos do desenvolvimento e aspectos neurobiológicos individuais, exigindo uma abordagem mais sensível e informada.

O estudo ressalta a importância de identificar e diagnosticar a discalculia precocemente. Isso é fundamental, uma vez que essa condição pode prejudicar o progresso educacional e a qualidade de vida do aluno, e as pesquisas indicam que há relativamente poucos estudos e intervenções focadas nessa dificuldade.

A pesquisa destaca que o conhecimento matemático desempenha um papel fundamental na vida cotidiana. Portanto, é fundamental que os educadores e pesquisadores estejam comprometidos em ajudar os alunos a superar as barreiras relacionadas à discalculia, garantindo que eles tenham acesso às ferramentas necessárias para lidar eficazmente com a matemática em suas vidas.

A pesquisa enfatiza a importância de uma intervenção personalizada para alunos com discalculia. Cada caso é único, e as estratégias de ensino devem ser adaptadas às necessidades individuais dos alunos afetados por essa dificuldade. Isso evita decisões drásticas e errôneas que poderiam prejudicar o desenvolvimento educacional e pessoal desses alunos.

Portanto, a discalculia pode ser detectada desde os primeiros anos de estudos apresentando problemas de escrita de números, na elaboração de sequências e com o passar dos anos os alunos apresentam deficiências em problemas de raciocínio, análise e cálculos matemáticos. Atualmente são apresentadas estratégias de aprendizagem da matemática baseadas na utilização de materiais concretos que servem para resolver cálculos matemáticos de forma simples e criativa que não só auxiliam os alunos nos problemas de aprendizagem, mas também nos demais, conseguindo neles uma aprendizagem significativa e dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda; *et al.* **Manual para tratamento de disgrafia**. 1ª edição. São Paulo. Ed. Abril, 2020.

BARBOSA, Priscila de Souza. **Dificuldades de aprendizagem**, 2018. Disponível em: <oincrivelze.com.br/>. Acesso 2023.

BONADIO, RAA., and MORI, NNR. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica** [online]. Maringá: Eduem, 2018, 251 p. ISBN 978-85-7628-657-8. Available from SciELO Books.

BRUM, Everlise Sanches; LARA, Isabel Cristina Machado de. Discalculia do Desenvolvimento: um mapeamento sobre intervenções pedagógicas e psicopedagógicas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2013155, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100107&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 set. 2023. Epub 26-Mar-2020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.13155.007>. Acesso 2023.

CAMPOS, D.; *et al.* Um mapeamento sobre o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Inova Ciência & Tecnologia / Innovative Science & Technology Journal*, [S. l.], v. 8, p. e20221137, 2022. DOI: 10.46921/rict2022-1137. Disponível em: <https://periodicos.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/1137>. Acesso em: 24 set. 2023.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**, 2018. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br>>. Acesso 2023.

CHIARELLO, Mariluce Paolazi. **Dificuldades e transtornos da aprendizagem.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 04, Vol. 04, pp. 102-120 Abril de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos Acesso 2023.

CORTEZ, Renata Veloso de Moraes; FÁRIA Moacir Alves. **Distúrbios de aprendizagem e os desafios da educação escolar.** Revista eletrônica saberes da educação. Vol. 02, nº 1, 2020. Disponível em: <www.docs.uninove.br/>. Acesso em 2023.

DOMINIENSE, Maria do Céu de Souza. **Dislexia um jeito de ser e de aprender de maneira diferente.** Folhas 70. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Desenvolvimento Humano. Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.bdm.unb.br/>>. Acesso 2023.

FERNÁNDEZ, AY, et al. **Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros:** Revisão da Literatura. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 2023.

FERREIRA, Cláudia. **Transtornos da aprendizagem:** Da teoria á prática. 3º Edição. Belo Horizonte. Uni Duni editora de livros LTDA, 2020.

FONSECA, R. C. .; BARBOSA , C. A. N. . **A relação ensino-aprendizagem dos alunos com discalculia.** Scientia Generalis, [S. l.], v. 1, n. S1, p. 27–27, 2020. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/83>. Acesso em: 24 set. 2023.

MACHADO, GR, *et al.* Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças: Reflexões iniciais. Disponível em: <www.educadores.diaadia>. Acesso 2023.

MATOS, Edneia Felix de; SANTOS, Daniela Miranda Fernandes. **Discalculia e educação: quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 38, n. 116, p. 272-283, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20210015>. Acesso 2023.

SIGNOR R DE CF, BERBERIAN AP, SANTANA AP. **A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz.** Educ Pesqui [Internet]. 2017Jul;43(3):743–63. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773> Acesso 2023.

SILVA, JK., & MATOS, FP. **Discrepância de desenvolvimento: validação da representação numérica do ZAREKI-R.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200003> Acesso 2023.

SILVA, Jxda. **Dislexia: reflexões sobre o papel da família e da escola** / Jailma Xavier da Silva. – 2021. 52 f.: il. Orientação: Noélia Rodrigues dos Santos. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2021.

TAVARES, Sabrina Cardoso. **Estudos sobre discalculia e instrumentos de avaliação psicopedagógica.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 39, n. 118, p. 61-82, abr. 2022. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20220006>. Acesso 2023.

LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Viviane Pereira dos Santos⁴⁵

RESUMO

Essa pesquisa foi elaborada em conjunto com professores que defendem o uso da literatura infantil, no processo de ensino e aprendizagem das crianças usando assim todas as ferramentas necessárias para atrair a atenção das crianças o lúdico no contar uma história trazendo os personagens dos livros para fora e materializando em forma de teatro, livros decorados, uso de objetos com sucatas, o pintar, o desenhar, colar, usar massa de modelar, vídeo audição, fazendo com que as crianças tenham uma aprendizagem tanto na escrita, como na oralidade e conhecimento de mundo e a literatura infantil vai além de ser só uma leitura, desperta nas crianças a imaginação, o sonhar, o viajar para outro mundo, fantasiar fazendo com que a leitura em sala de aula se torne prazerosa, atraente e significativa para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo. O resultado do estudo aponta que ficou evidente que a literatura infantil vai além de simplesmente ler histórias; ela desencadeia a imaginação, estimula o sonho e transporta as crianças para mundos imaginários, incentivando a fantasia. Dessa forma, a leitura em sala de aula se torna não apenas educativa, mas também prazerosa e significativa para o desenvolvimento integral e o aprendizado das crianças.

Palavras-chaves: Literatura infantil. Lúdica. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research was developed in conjunction with teachers who advocate the use of children's literature in the children's teaching and learning process, thus using all the necessary tools to attract children's attention, the fun of telling a story, bringing the characters from the books out and materializing in the form of theater, decorated books, use of scrap objects, painting, drawing, gluing, using modeling clay, video audition, enabling children to learn both in writing and orally and knowledge of the world and children's literature goes beyond being just reading, it awakens children's imagination, dreaming, traveling to another world, fantasizing, making reading in the classroom pleasurable, attractive and significant for development and learning of children. A qualitative, descriptive study was developed. The

⁴⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Ciências e Tecnologias/ INVEST.
Pós-graduação: Educação Infantil e Anos Iniciais - Faculdade de Ciências e Tecnologias/ INVEST. vsantospereira37@gmail.com

result of the study shows that it was evident that children's literature goes beyond simply reading stories; it triggers imagination, stimulates dreams and transports children to imaginary worlds, encouraging fantasy. In this way, reading in the classroom becomes not only educational, but also pleasurable and meaningful for children's integral development and learning.

Keywords: Children's literature. Playful. Development. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho, de maneira simples apresenta todas as operações necessárias para que os educadores possam trabalhar com leitura infantil em sala e aula. Com os grandes desafios, da tecnologia que vem ocupando espaço nos dias atuais, as crianças estão muito envolvidas com o uso do celular, computador, televisão e estão perdendo o interesse pelos livros.

A literatura infantil constitui um dos pilares mais antigos do processo de ensino. Por meio dela é possível transmitir conhecimentos, fortalecer noções, aprofundar experiências e trabalhar aspectos emocionais dos alunos.

Através de uma história, podemos desenvolver diversas atividades que focam no alcance de diferentes objetivos e que são o fio condutor que integra diferentes conhecimentos. Apesar do novo boom tecnológico, existem certos elementos do cotidiano que não podemos deixar de lado na nossa prática docente, pois potencializam as experiências educativas e um deles são os livros, que nos transportam no tempo e no espaço e que podem constituir ferramentas de apoio essenciais na aprendizagem. processo.

É importante que nos anos iniciais a leitura passe a ser cotidiana em sala de aula, usando sempre o lúdico, para que tenhamos novos leitores aptos a interpretar o que leu e escreveu, concordar ou discordar.

O presente trabalho iniciará com um resgate histórico da literatura infantil, e abordará discussões como trabalhar o lúdico, para que as leituras se tornem mais prazerosas e atraentes.

2. HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O ano de 1894, quando foi realizada a primeira eleição presidencial direta no Brasil, pode também ser lembrado como o marco inicial da produção brasileira de livros para crianças. Naquele ano, Figueiredo Pimentel lança, pela Livraria Quaresma, os Contos da Carochinha, obra que divulga histórias de Charles Perrault, irmãos Grimm e Hans C. Andersen. A publicação de Pimentel é considerada por muitos o primeiro projeto voltado para o segmento desenvolvido no país com uma prática editorial moderna. Segundo Regina Zilberman, professora de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trata-se de uma obra dirigida para o público infantil que traz a novidade de não ser necessariamente vinculada ao contexto escolar.

Em toda reconstituição de uma história, no entanto, o início pode ser outro. É o que pondera Marisa Lajolo, professora das universidades Mackenzie e Unicamp. Segundo ela, é sabido que, um pouco antes da publicação dos Contos da Carochinha, o educador Carlos Jansen se dedicou a traduzir e adaptar clássicos europeus para o público brasileiro. Na virada do século, a produção no Brasil continuou sendo, em sua maioria, de traduções e adaptações, mas já havia uma preocupação em promover uma literatura voltada para questões nacionais e com finalidade educativa. Um dos grandes difusores dessa tendência foi Olavo Bilac, que, entre as obras voltadas para crianças, publicou Poesias Infantis, em 1904.

“Essa literatura era eminentemente didática, e veiculava, na verdade, o sentimento que a sociedade e a família tinham em relação à função da literatura infantil”, aponta a professora de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Alice Áurea Martha Penteado. A literatura infantil começa a ser produzida na Europa no século 17, período em que a classe burguesa ascendia, e em muito serviu, explica Alice Áurea, “como veículo para as ideias burguesas e para o ensino das crianças” – algo que, séculos depois, também ocorreu no Brasil.

Em 1921, Monteiro Lobato publica Narizinho Arrebitado e distribui exemplares da obra para escolas públicas do estado de São Paulo. O escritor

dedicou especial atenção ao segmento infantil, atuando tanto na escrita de histórias como na fundação de editoras. Sua importância para a literatura infantil é evidente: “até hoje, nós temos os seguidores de Lobato, que são aqueles que entenderam, como Lobato entendeu, que a literatura para crianças não deve ser educativa, moralizadora, mas uma produção para o encantamento”, afirma Alice Áurea.

2.1. Origens da Literatura Infantil

O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua, que poderia ter significação para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois são a expressão de sua cultura e devem ser preservadas. Concentra-se aqui a íntima relação entre a literatura e a oralidade.

A célula mãe da Literatura Infantil, hoje conhecida como "clássica", encontra-se na Novelística Popular Medieval que tem suas origens na Índia. Descobriu-se que, desde essa época, a palavra impôs-se ao homem como algo mágico, como um poder misterioso, que tanto poderia proteger, como ameaçar, construir ou destruir.

São também de caráter mágico ou fantasioso as narrativas conhecidas hoje como literatura primordial. Nela foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos a.C., e se difundiram por todo o mundo, por meio da tradição oral.

A Literatura Infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico.

O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo "status" concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-

se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela.

É a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

As Mil e Uma Noites: Coleção de contos árabes compilados provavelmente entre os séculos XIII e XVI. São estruturados como histórias em cadeia, em que cada conto termina com uma deixa que o liga ao seguinte. Essa estruturação força o ouvinte curioso a retornar para continuar a história, interrompida com suspense no ar.

Foi o orientalista francês Antoine Galland o responsável por tornar o livro de As mil e uma Noites conhecido no ocidente (1704). Não existe texto fixo para a obra, variando seu conteúdo de manuscrito a manuscrito. Os árabes foram reunindo e adaptando esses contos maravilhosos de várias tradições. Assim, os contos mais antigos são provavelmente do Egito do séc. XII. A eles foram sendo agregados contos hindus, persas, siríacos e judaicos.

O uso do número 1001 sugere que podem aparecer mais histórias, ligadas por um fio condutor infinito. Usar 1000 talvez desse a ideia de fechamento, inteiro, que não caracteriza a proposta da obra.

Os mais famosos contos são:

O Mercador e o Gênio;

Aladim ou a Lâmpada Maravilhosa;

Ali-Babá e os Quarenta Ladrões Exterminados por uma Escrava;

As Sete Viagens de Simbá, o Marinheiro.

O rei persa Shariar, vitimado pela infidelidade de sua mulher, mandou matá-la e resolveu passar cada noite com uma esposa diferente, que mandava

degolar na manhã seguinte. Recebendo como mulher a Sherazade, essa iniciou um conto que despertou o interesse do rei em ouvir-lhe a continuação na noite seguinte. Sherazade, por artificiosa ligação dos seus contos, conseguiu encantar o monarca por mil e uma noites e foi poupada da morte

A história conta que, durante três anos, moças eram sacrificadas pelo rei, até que já não havia mais virgens no reino, e o vizir não sabia mais o que fazer para atender o desejo do rei. Foi quando uma de suas filhas, Sherazade, pediu-lhe que a levasse como noiva do rei, pois sabia um estratagema para escapar ao triste fim que esperava. A princesa, após ser possuída pelo rei, começa a contar a extraordinária "História do Mercador e do Efrít", mas antes que a manhã rompesse, ela parava seu relato, deixando um clima de suspense, só dando continuidade à narrativa na manhã seguinte.

Assim, Sherazade conseguiu sobreviver, graças a sua palavra sábia e à curiosidade do rei. Ao fim desse tempo, ela já havia tido três filhos e, na milésima primeira noite, pede ao rei que a poupe, por amor às crianças. O rei finalmente responde que lhe perdoaria, sobretudo pela dignidade de Sherazade.

Fica então a metáfora traduzida por Sherazade: a liberdade se conquista com o exercício da criatividade. Fantasia ajuda a formar a personalidade da criança.

A literatura infantil surgiu somente no século 17, com a descoberta da prensa. As histórias infantis e os contos populares, no entanto, existem desde que o ser humano adquiriu a fala. Há notícias de histórias antigas na África, na Índia, na China, no Japão e no Oriente Médio — como a coleção de contos árabes As Mil e Uma Noites.

Algumas histórias tratam de temas que fazem parte da tradição de muitos povos e apresentam soluções para problemas universais. É o caso de "O Pequeno Polegar". O personagem representa o desejo de vingança do mais fraco contra o mais forte. Os pequenos se identificam com os heróis e experimentam diversas emoções.

Que criança não fica com medo ao imaginar o Lobo Mau devorando a Vovozinha? Ou odeia a bruxa quando ela prende Rapunzel na torre? Para a escritora Ana Maria Machado, os contos de fadas pertencem ao gênero literário mais rico do imaginário popular. “Essas histórias funcionam como válvula de escape e permitem que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz dessa experiência”.

A ideia foi difundida após a divulgação dos estudos do psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (1903-1990). Para ele, nenhum tipo de leitura é tão enriquecedor e satisfatório do que os contos de fadas, pois eles ensinam sobre os problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções em qualquer sociedade. Ou seja, a fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar na educação.

Uma obra é clássica e referência em qualquer época quando desperta as principais emoções humanas. O que os pequenos mais temem na infância? A separação dos pais; e esse drama existencial aparece logo no começo de muitas histórias consideradas referências na literatura.

Para Bettelheim, a agressividade e o descontentamento com irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos: o medo da rejeição é trabalhado em João e Maria, a rivalidade entre irmãos em Cinderela e a separação entre as crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

A leitura das histórias no passado tinha mais um propósito muito claro: apontar padrões sociais para as crianças. O objetivo das moças ingênuas era encontrar um príncipe, como mostrado em A Bela Adormecida e Cinderela. Em A Polegarzinha, de Andersen, a recompensa final da protagonista, Dedolina também era o casamento.

Já garotas desobedientes, como Chapeuzinho Vermelho, deparavam com situações dramáticas, como enfrentar o Lobo Mau. Essa história tinha forte caráter moral na sociedade rural do século 17: camponesas não deviam andar sozinhas. Isso mostra como os contos serviam para instruir mais que divertir.

2.2 Literatura Infantil

O livro infantil possui características estéticas que envolvem a literatura de uma forma geral e, ainda que seja peculiarmente definido pelo destinatário, a obra infantil pode levar o leitor a uma abrangente compreensão de sua existência.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que em qualquer possibilidade de delimitar o conceito de literatura infantil existirá o parâmetro de identificação do leitor com o texto que manuseia.

No entanto, sabemos que embora o texto seja consumido pela criança, é o adulto que elabora a obra. Mesmo que não seja o público alvo, como o livro *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, ao longo dos tempos, algumas histórias para adultos cativam o público infantil.

Na literatura brasileira, foi Monteiro Lobato o primeiro autor que deu voz às crianças por meio dos personagens, com a preocupação de ressaltar características infantis como curiosidade, criatividade, teimosia e imaginação. E fez compreender que não basta apenas falar sobre a criança, mas que é preciso ver o mundo através dos seus olhos, ajudando-a a ampliar esse olhar nas mais variadas direções.

As linguagens simples, cotidianas, com frases curtas e com uso de recursos como a onomatopeia, divertem o leitor infantil e chamam sua atenção. É possível dizer que essas estratégias de adaptação são necessárias para adequar a situação da história ao sujeito que vai vivenciá-la, ou seja, para colocar a criança em sintonia com o texto.

O psicólogo russo Liev Vygotsky revelou que o diálogo facilita o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção por meio da interação social. Vygotsky acentuou ainda que palavra e ação estão completamente fundidas para a criança. Assim, ao arranjar a sequência de palavras, ela organiza o mundo para si e toma consciência do que sabe, pensa e sente.

Na corrente construtivista, o suíço Jean Piaget, em suas concepções, buscava fatores universais do desenvolvimento humano para as suas teorias. No livro “A representação do mundo real da criança”, de 1973, Jean Piaget explorou as explicações da infância para o funcionamento do universo - um exemplo, quando alguém pergunta a um aluno da pré-escola o que é um ser vivo. A resposta pode ser tudo o que se move ou caminha por conta própria. Portanto, na mente de uma criança, o vento pode ser uma coisa viva e não simplesmente um fenômeno da natureza.

O pensamento da criança e as histórias a ela dirigidas também podem ser representados por meio da observação do desenho. Segundo Piaget, até aproximadamente sete anos de idade, a criança pensa e vê o mundo do mesmo modo que desenha. Os educadores que ministram aulas para crianças até essa faixa etária podem ter familiaridade com essa afirmação.

Na área da literatura, através da ilustração, também é possível compreender aspectos importantes do desenvolvimento infantil. O livro “O pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry, mostra a oposição entre o realismo intelectual e o realismo visual quando o narrador-criança expressa perplexidade aos adultos que pensaram que o desenho mais importante da sua vida – uma jiboia comendo um elefante – fosse apenas um chapéu.

Essa estreita ligação entre obra e leitor deve incitar os educadores a fazerem um esforço para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem, para que a criança possa se tornar um leitor competente.

Em tempo, é importante ressaltar que a mesma lógica que a criança utiliza na linguagem está presente no desenho. E que estímulos e recursos são importantes para que ela possa se desenvolver, alimentar seus pensamentos, sua imaginação e compreender a realidade com a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais.

2.3 Literatura Infantil Lúdica: uma importante ferramenta para formação de leitores

A literatura infantil é objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas. Alguns estudiosos tecem reflexões sobre a importância de estimular a leitura e a escrita e apontam alternativas para orientar os professores a realizar um trabalho mais sistemático e aprofundado com obras literárias voltadas às crianças. Outros discutem o papel da literatura infantil na formação de leitores. Neste texto, apresentamos algumas orientações metodológicas para garantir essa dupla função, pois queremos que a leitura na escola seja marcada por momentos lúdicos e prazerosos no contato das crianças com os textos literários, tendo como consequência o estímulo à alfabetização e ao letramento já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A literatura infantil sempre esteve e está presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas pelos familiares. Porém quando as crianças chegam à escola é que a literatura passa a ter o poder de construir uma ligação lúdica entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos, e o mundo da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada.

Sabemos que a partir do momento em que a criança tem acesso ao mundo da leitura, ela passa a buscar novos textos literários, faz novas descobertas e conseqüentemente amplia a compreensão de si e do mundo que a cerca. Nesse cenário, professores e coordenadores pedagógicos devem atuar em sintonia, assegurando que o trabalho com a literatura infantil aconteça de forma dinâmica, por meio de práticas docentes geradoras de estímulos e capazes de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades orais, leitoras e escritoras. A contação diária de histórias é bastante significativa, porque proporciona um momento mágico de valor educativo sem igual na correlação destes três eixos: leitura, escrita e oralidade.

As atividades de leitura devem ocorrer desde os primeiros dias de aula, mesmo com crianças que ainda não conhecem nenhuma letra, pois, por meio da visão e da audição, elas realizam a leitura de ilustrações e acompanham a leitura do texto feita pelo professor. Nessa fase inicial, em contato com os livros, elas aprendem a manuseá-los, a reconhecer suas formas, a perceber a diagramação e iniciam suas experiências com os modos de composição textual.

Uma boa obra literária é aquela que apresenta a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para o leitor descobrir o que está nas entrelinhas do texto. A interação da criança com a literatura possibilita uma formação rica em aspectos lúdicos, imaginativos e simbólicos. O desenvolvimento dessa interação, com procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a compreender melhor o texto e seu contexto.

Com o intuito de formar leitores, a literatura especializada aconselha os professores e a escola a utilizar alguns procedimentos pedagógicos como: convívio contínuo com histórias, livros e leitores; valorização do momento da leitura; disponibilidade de um acervo variado; tempo para ler, sem interrupções; espaço físico agradável e estimulante; ambiente de segurança psicológica e de tolerância dos educadores em relação às singularidades e às dificuldades de aprendizagem de cada criança; oportunidades para que expressem, registrem e compartilhem interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura; acesso à orientação qualificada sobre por que ler, o que ler, como ler e quando ler. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a relevância do contato permanente das crianças com os livros, para que elas possam conviver com suas histórias desde cedo.

O trabalho com a literatura infantil deve ter como um dos pontos norteadores a preocupação em formar leitores autônomos e críticos. Isso exige dos professores um olhar atento e tenaz para as metodologias que devem ser empregadas, bem como para o material a ser utilizado (livros só com textos; livros com textos e imagens; livros só com imagens; livros com recursos audiovisuais, entre outros). É importante ressaltar que esses

materiais, quando bem trabalhados, atraem bastante as crianças. Além disso, podem ser explorados em atividades de ordenação das narrativas e de (re)criação de histórias orais ou escritas.

Independentemente do tipo de livro que utilizem em sala de aula, orientamos que os professores destinem pelo menos 25 minutos diários das aulas para proporcionar a seus alunos um momento de leitura, que pode ser realizado de forma coletiva ou individual, sistematicamente, não deixando para trabalhar apenas no dia destinado a atividades de Língua Portuguesa.

Outra estratégia importante é incluir brinquedos e brincadeiras como parte da formação de alunos leitores. Ao misturar livros e brinquedos, livros e brincadeiras, a escola realiza um trabalho de sedução das crianças para a leitura, pois, à medida que o livro entra em sua vida, desde muito cedo e de forma prazerosa, desperta seu imaginário e, conseqüentemente, o desejo de ler. Partindo desse princípio, acreditamos que as atividades lúdicas envolvendo a leitura, realizadas diariamente pelos professores, bem como a disponibilização de livros de literatura infantil e brinquedos fazem com que os primeiros contatos com a leitura sejam agradáveis e divertidos. Dessa forma, quanto mais lúdico for o trabalho com a literatura infantil, melhor será seu impacto na formação de leitores e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ler histórias para as crianças é incitar o imaginário, provocar perguntas e buscar respostas, é despertar grandes e pequenas emoções como rir, chorar, sentir medo e raiva, emoções estas que vêm das histórias ouvidas e lidas. Juntos, livros, brinquedos e brincadeiras fortalecem ainda mais a construção de novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças.

2.4 Literatura Infantil Lúdica: o papel dessa ferramenta na formação de leitores

É inegável a importância da leitura no desenvolvimento e na educação de crianças, adolescentes e mesmo adultos. Porém, apesar de cada vez mais

pessoas parecerem estar lendo e escrevendo constantemente em seus smartphones, tablets e computadores, o gosto pela leitura ainda representa um desafio para pais e educadores.

Esse desafio se torna mais evidente entre indivíduos que não convivam em ambientes nos quais seja um hábito ler livros ou outras formas de textos mais longos e aprofundados.

Embora as plataformas digitais e os e-books estejam bastante difundidos, continua sendo o contato físico e a intimidade com o papel a melhor maneira de criar novos leitores.

Nesse sentido, a literatura lúdica infantil desempenha uma função fundamental para a alfabetização das crianças, proporcionando não apenas o aprendizado das letras do alfabeto e do domínio da leitura e da escrita como também o costume — e até mesmo a necessidade — de ler cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de literatura infantil foi muito prazeroso, porque não é só uma simples leitura de um livro, mas sim poder viajar na fantasia, na magia de um conto, uma história.

Quem nunca sonhou em ser uma princesa (ou) um príncipe, a literatura infantil vem fazendo isso com as crianças que fazem o uso dela.

A literatura infantil é rica em benefícios, traz para as crianças o conhecimento do mundo, desperta a curiosidade, o desenvolvimento do seu intelecto da personalidade, aumentando sua capacidade crítica, de concordar ou discordar.

Não é fácil introduzir literatura infantil em sala de aula, mas também não é impossível, educar tem que querer, e a escola tem por obrigação estar

presente nesse desafio, pois sabemos que a tecnologia vem ganhando espaço, e as crianças estão cada vez mais envolvidas com celulares, computadores, televisões...

Para conquistar de maneira prazerosa a leitura com as crianças, deve-se usar o lúdico no contar de uma história, fantoches, pinturas, colagens, livros decorados ou uma peça de teatro.

REFERÊNCIAS

[http://www.ceale.fae.ufmg.br/historia-da-literatura-infantil-entrevistasliteratura- infantil/24531](http://www.ceale.fae.ufmg.br/historia-da-literatura-infantil-entrevistasliteratura-infantil/24531)

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/diaadia/origens-da->

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/literatura-infantil.htm>

[http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalle/572/literatura- infantil-ludica-uma-importante-ferramenta-para-a-formacao-de-leitores.html](http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalle/572/literatura-infantil-ludica-uma-importante-ferramenta-para-a-formacao-de-leitores.html)[antonio.luceni. blogpost.com](http://antonio.luceni.blogpost.com)

leiturinha.com.br

www.revistaeduciencia.com.br

A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges⁴⁶

Isáia Maria de Souza⁴⁷

Elida Rocha Ferreira⁴⁸

Maria Aparecida Pinto⁴⁹

RESUMO

O artigo traz por objetivo discorrer sobre a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na alfabetização a partir da Educação Infantil. A BNCC considerada um documento de cunho oficial que define o que deve ser trabalhada nas intuições de Ensino Básico de todo o Brasil. Parte fundamental e abertura dos aprendizados escolares, a alfabetização é destacada no documento no início do Ensino Fundamental. Um dos aspectos fundamentais abordados na BNCC é a alfabetização, que é considerada uma parte essencial da jornada educacional das crianças. O estudo observa que alguns preceitos e conceitos relacionados à alfabetização têm sua base na fase da Educação Infantil. Isso ressalta a continuidade e a progressão do aprendizado ao longo da educação formal, mostrando que a alfabetização não é um evento isolado, mas sim um processo que começa na Educação Infantil. Essa abordagem pedagógica holística reconhece a importância de criar uma base sólida para a alfabetização, que se inicia com o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais nas crianças desde tenra idade. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e exploratório. O resultado do estudo apontou que a BNCC desempenha um papel essencial na promoção da alfabetização como um processo contínuo e gradual, enfatizando que as bases da alfabetização são estabelecidas na Educação Infantil. Essa abordagem integrada visa a preparar as crianças de forma eficaz para o sucesso no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para uma educação sólida e completa ao longo de suas vidas.

Palavra-Chave: BNCC. Alfabetização. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of the article is to discuss the importance of the National Common Curricular Base (BNCC) in literacy from Early Childhood Education. The BNCC is considered an official document that defines what should be

⁴⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Integrada Cantares de Salomão /FEICS. **Pós-graduação** em Psicopedagogia Faculdade Integrada Cantares de Salomão /FEICS.

⁴⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Instituto Cuiabano de Educação / ICE. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, Faculdades Integradas de Várzea Grande/ FIAVEC. isaia maria@gmail.com

⁴⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade educacional da lapa estado do Paraná/ FAEL. **Pós-graduação** em Psicopedagogia/ Faculdade de Educação de Tangara da Serra / UNISERRA. elidaroc@outlook.com

⁴⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. aparecidapintom98@gmail.com

worked on in Basic Education institutions throughout Brazil. A fundamental and opening part of school learning, literacy is highlighted in the document at the beginning of Elementary School. One of the fundamental aspects covered at BNCC is literacy, which is considered an essential part of children's educational journey. The study notes that some precepts and concepts related to literacy have their basis in the Early Childhood Education phase. This highlights the continuity and progression of learning throughout formal education, showing that literacy is not an isolated event, but rather a process that begins in Early Childhood Education. This holistic pedagogical approach recognizes the importance of creating a solid foundation for literacy, which begins with developing children's linguistic, cognitive and social skills from an early age. A qualitative, descriptive and exploratory study was developed. The result of the study showed that BNCC plays an essential role in promoting literacy as a continuous and gradual process, emphasizing that the foundations of literacy are established in Early Childhood Education. This integrated approach aims to effectively prepare children for success in elementary school and, consequently, for a solid and complete education throughout their lives.

Keyword: BNCC. Literacy. Child Education.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo que não se inicia nem se esgota nos primeiros anos do Ensino Fundamenta. Estimular as habilidades precursoras da alfabetização é essencial para o sucesso neste processo. Na Educação Infantil, tendo em vista que permitem às crianças desenvolver-se e as preparam melhor para se alfabetizarem e terem sucesso em toda trajetória escolar.

Coerente com as recomendações científicas e com o que preconiza os documentos oficiais, é importante que os profissionais da Educação Infantil conheçam e adotem práticas baseadas em evidência, aprimorando sua prática profissional e criando contextos de interação e aprendizagem que valorizam as formas próprias de viver e aprender na infância ao mesmo tempo que estimulam e promovem o desenvolvimento integral das crianças.

2. ALFABETIZAÇÃO COM CONDIÇÕES E COMPETÊNCIAS

As crianças podem dar passo seguinte, pois “quando os alunos iniciam o programa de alfabetização com condições e competências necessárias, sua chance de sucesso aumenta” (BRASIL, 2019b, p. 88). A alfabetização como processo é comparada por Cunningham e Zibulsky (2014) como uma planta em crescimento. Nessa analogia, as raízes seriam as habilidades precursoras, adquiridas pela criança na Educação Infantil.

Para os autores, a estimulação nas diferentes etapas é fundamental, sendo que as raízes devem se formar na família e na pré-escola, enquanto o crescimento da planta se daria no 1º ano e seu desabrochar, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental (CUNNINGHAM; ZIBULSKY, 2014).

As habilidades que predizem sucesso na alfabetização já foram identificadas e são consideradas pilares da alfabetização de qualidade, além de fazerem parte dos princípios da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, a criança deveria ter estimuladas certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante não apenas no processo de alfabetização em si, mas, em toda a sua trajetória escolar.

2.1-Elementos Para uma Educação Infantil de Qualidade

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL, 2017). A formação dos professores e as práticas pedagógicas são dois importantes elementos que compõem os critérios de qualidade nesse nível de ensino (MEC, 2009; ALMEIDA, 2020). Há profissionais que reconhecem a Educação Infantil como o momento propício para estimular as crianças (ARCE e MARTINS, 2007; SILVA e HAI, 2013), garantindo o desenvolvimento de habilidades básicas para a alfabetização, sem prejuízo da abordagem lúdica neste processo (SARGIANI e MALUF, 2018).

A Educação Infantil é pautada nas orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) - e esse documento não oferece orientações

específicas sobre a estimulação de habilidades relacionadas à alfabetização, ainda que contemple algumas das habilidades preditoras em diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências. Outro importante ponto mencionado na Base é que não se deve limitar as aprendizagens das crianças ao seu processo de desenvolvimento natural.

Tendo em vista que faz parte das atribuições do professor planejar, refletir, organizar, selecionar materiais, preparar espaços e criar contextos convidativos, acolhedores e ricos em possibilidades de exploração, que motivem as crianças para a interação e a brincadeira, possibilitando seu desenvolvimento e aprendizagem (ALMEIDA, 2020), a estimulação de habilidade precursoras da alfabetização podem (e devem!) estar inseridas nessas propostas.

A própria BNCC (BRASIL, 2017) propõe que a alfabetização ocorra no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, mas para que isso se torne possível, é fundamental estimular as habilidades prévias, ofertando uma educação baseada em evidências, que considera as recomendações da ciência.

2.2-Literacia Emergente na Educação Infantil

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva (BRASIL, 2019). Pode compreender vários níveis, desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que o indivíduo já domina a leitura e a escrita e faz uso produtivo dessas habilidades, empregando-as na aquisição, transmissão e produção do conhecimento (MORAIS, 2014).

A Literacia Emergente é, então, o nível mais básico de literacia e constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. Deve ser desenvolvida desde a fase pré-escolar até o final do primeiro ano do Ensino

Fundamental e inclui experiências lúdicas, formais ou informais, de aprendizagem sobre a leitura e a escrita (BRASIL, 2019).

Burger (2010) ressalta que além de perdurarem na vida escolar da criança, as desvantagens existentes no período da Educação Infantil acarretam vários efeitos em diferentes áreas ao longo da vida, mas afirma que bons programas de Educação Infantil tem o potencial de contribuir para a superação dessas desvantagens, também com efeitos duradouros.

A literacia emergente como aponta Pinto & Lopes (2016), é uma abordagem que se baseia em uma concepção específica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como das habilidades relacionadas a esses processos. De acordo com essa perspectiva, entende-se que a aprendizagem da leitura ocorre ao longo de um contínuo de desenvolvimento, onde as crianças, desde tenra idade, começam a adquirir uma compreensão básica dos conceitos e funções da literacia. Dentro dessa visão da literacia emergente, quatro aspectos principais são fundamentais:

- ✓ **Início Precoce da Aprendizagem da Literacia:** Reconhece-se que o desenvolvimento da literacia começa muito antes do início da instrução formal da leitura e da escrita. Isso significa que as crianças estão expostas a elementos relacionados à linguagem escrita e suas funções desde os estágios iniciais de seu desenvolvimento.
- ✓ **Desenvolvimento Simultâneo e Interrelacionado:** A literacia emergente destaca que as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever se desenvolvem de forma simultânea e interconectada nas crianças mais jovens. Isso significa que essas habilidades não são adquiridas isoladamente, mas se influenciam mutuamente à medida que a criança explora a linguagem e a comunicação.
- ✓ **Integração das Competências Literárias na Aprendizagem:** As competências relacionadas à literacia são consideradas parte integrante do processo de aprendizagem como um todo. Isso implica que a literacia não é vista como uma área separada de estudo, mas como uma dimensão intrínseca do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

- ✓ **Envolvimento Ativo com o Ambiente:** Na literacia emergente, enfatiza-se que a criança aprende a ler e escrever através de um envolvimento ativo com seu ambiente. Isso significa que a exploração e a interação com materiais escritos, histórias, jogos, entre outros recursos, desempenham um papel central no processo de desenvolvimento da literacia.

Dessa forma, descrito por Pinto & Lopes (2016), a abordagem da literacia emergente reconhece a importância de proporcionar às crianças oportunidades precoces e diversificadas para explorar a linguagem escrita e suas funções. Esse processo, que ocorre desde os primeiros anos de vida, cria uma base sólida para o desenvolvimento da leitura e da escrita, integrando essas habilidades de forma natural e interativa na jornada de aprendizado da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, adotar como referência os estudos sobre a neurobiologia da aprendizagem e utilizar práticas baseadas em evidências científicas deve ser considerada como a chave para a promoção de habilidades essenciais ao sucesso na alfabetização e nas demais etapas de escolarização.

É importante que a Educação Infantil leve isso em conta e inclua nos programas pré-escolares a estimulação de habilidades que favoreçam e preparem a criança para o processo de alfabetização.

Ressalta-se que a oferta de ensino estruturado na Educação Infantil também favoreceria a transição da criança para o Ensino Fundamental, uma vez que ofereceria a possibilidade de integrar os processos e promover melhor equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo continuidade da aprendizagem. Os interesses, necessidades e formas próprias de conviver

e de aprender das crianças devem ser considerados e preservados, promovendo seu desenvolvimento de forma integral e respeitando e garantindo seus direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. **Protagonismo infantil: a criança no centro do planejamento curricular e da formação docente.** In: SANTOS, M. P. (Org.) Formação Docente: importância, estratégias e princípios. Volume 2. Curitiba: Bagai, 2020, p. 268-274.

BRASIL. Ministério da Educação. PNA: **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BURGER, K. **How does early childhood care and education affect cognitive development?** An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 2010. 140–165.

PINTO, P., & LOPES, J. A. **Literacia Pré-Escolar e Desempenho na Leitura na Instrução Primária.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 2016. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e324210>. Acesso, 2023.

PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Izabel Silva de Freitas⁵⁰

Luzia Pereira de Souza Araújo⁵¹

Franciele Alice dos Santos Lima⁵²

Delzélia Maria Ventura⁵³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de auxiliar o educador no processo lúdico como instrumento mediador do conhecimento cuja pesquisa observamos que interagir e brincar com os estudantes é fundamental para que elas consigam desenvolver-se. Veremos também que os laços de amizade são importantes e tornam-se mais fortalecidos através das brincadeiras em sala de aula, onde o desenvolvimento de uma relação saudável começa a partir do respeito de uma criança por outra, aprendendo a partilhar dos brinquedos, livros, até mesmo do lanche. O leitor poderá observar que vínculos afetivos, de respeito, amizade, podem e devem ser embasados pelo educador, que consegue através da observação, apaziguar conflitos, discordâncias, sem preferências por essa ou aquela criança. A interação através do lúdico estimula também ao aluno à sua autonomia, fazendo com que ela possa gradativamente sentir-se segura e cada vez mais capaz na realização de variadas tarefas, superando suas habilidades ou dificuldades sociais, ajudando-a na aquisição do conhecimento.

Palavras-chaves: Lúdico. Ensino Fundamental. Metodologia Pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this work is to help the educator in playful process as a mediator instrument of knowledge whose research observed that interact and play with students is essential so that they are able to develop. We will also see that friendships are important and become more empowered through play in the classroom, where the development of a healthy relationship starts from about a child by another, learning to share toys, books, even the snack. The reader may note that bonds of affection, respect, friendship, can and should be grounded by the educator, who can through observation, appease conflicts, disagreements without preferences for this or that child. We observed during the survey, that when we do group activities or individual,

⁵⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA. **Pós-graduação em** Educação Infantil com ênfase nas Séries Iniciais- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. ifreitas_coracao@outlook.com

⁵¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade São Braz / UNINA. **Pós-graduação em** Alfabetização e letramento - Faculdade São Braz / UNINA. luzia75araujo@gmail.com

⁵²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade de Cuiabá. **Pós-graduação em** Educação Infantil - Faculdade Afirmativo. franibp@hotmail.com

⁵³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Integradas de Várzea Grande. **Pós-graduação em** Educação Infantil - Faculdade Afirmativo. venturadelzelie@gmail.com

through play, using it as a facilitator methodology can be taught simple, easy and direct way, teaching skills that do not face barriers by children because they do not feel an obligation but as happy to participate. The interaction through play also encourages the child to their autonomy, so that it can gradually feel safe and increasingly capable in carrying out various tasks, overcoming your skills or social difficulties, helping in the acquisition of knowledge.

Keywords: Playful. Elementary School. Pedagogical Methodology.

1. INTRODUÇÃO

No Ensino Fundamental toda atenção deve estar voltada para as construções de cada aluno, mesmo que esses apresentem individualidades e características específicas.

Existem estimulações realizadas em seus mais diversos aspectos e tendo a brincadeira com fator chave em suas propostas, onde possibilita à imaginação, a criatividade, a representação e os estímulos ao aluno que se desenvolve brincando.

O educar, portanto significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “ [...] (BRASIL, 1998, p. 23).

Conceitua-se lúdico no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Michaelis como: 1. Que se refere a jogos e brinquedos. 2. Que diverte.

O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social e condições econômica. Brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação, um ato instintivo voluntário, uma atividade exploratória, ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social, um meio de aprender a viver e não o mero passatempo. (MALUF, 2003, p. 17).

Desta forma, no decorrer desta pesquisa será exposto como base o método investigativo do brincar, dos jogos e das brincadeiras que fazem parte da infância e adolescência de todo ser humano. Salientar que o lúdico é importante no desenvolvimento cognitivo no processo de ensino

aprendizagem dos alunos desde muito pequenos. Segundo Sebastiani, 2009 (...) por volta dos três anos de idade, por exemplo, com o desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento jogo simbólico (mais comumente conhecido como “jogo de faz conta”), passa a ser a atividade principal da criança.

2. O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ALUNO LEITOR

Projetos de incentivo à formação de leitores são de grande relevância e merecem ter reflexões no ambiente escolar. Atividades lúdicas que trazem no conteúdo poemas, músicas com variados ritmos, oferecem ao aluno a oportunidade de conhecer e ampliar sua experiência com a linguagem oral no primeiro momento.

A sensibilidade dos estudantes começa então a estabelecer um vínculo entre a leitura e a escrita de forma prazerosa, firmando etapas importantes na formação de crianças como leitores.

Ana Paula Brunetti Delgado (2014) diz que “A percepção e a identificação dos elementos de sonoridade presentes no texto poético são importantes nessa fase, pois possibilitam que o aluno perceba a relação entre as representações gráfica e sonora das letras, desenvolvendo a denominada consciência fonológica”.

Projetos de leitura podem ser contextualizados a qualquer temática, privilegiando o estabelecimento de conexões entre as demais áreas do conhecimento.

O docente que trabalha de forma a favorecer o hábito nos estudantes da leitura utilizando músicas já conhecidas, extrai delas lembranças que podem ser identificadas através do reconhecimento da sonoridade de rimas, grafia das letras, aprimoramento da escrita, ampliação do vocabulário, identificação e nomeação de números, aprendizado de presente, passado e

futuro e demais singularidades do contexto diário, objetivando a interdisciplinaridade.

A contação de história conduz o estudante à criatividade, aguça a sua imaginação, fazendo com que o mesmo tenha prazer em participar desse momento.

A atividade imaginativa é uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos da vida real. A imaginação constitui-se, portanto, de novas imagens e conceitos que vinculam a fantasia à realidade. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 60).

É necessário contar e encantar os alunos no momento dessa atividade, pois há toda uma linguagem corporal, emocional e expressiva, através dos gestos das mãos, da voz com fala adequada, da expressão do olhar e do movimento do corpo como um todo. Como uma peça de teatro em sincronia.

Essa dinâmica favorece a interação do professor com os alunos e isso a ludicidade traz, dá vida à contação de história. Esse envolvimento faz os estudantes sentirem prazer em participar de forma agradável e lúdica a elas.

Nesse sentido, a contação de história é muito importante, incentiva à prática da leitura que nos dias atuais, com a tecnologia avançada, foi esquecida. Favorece a linguagem oral e escrita, que remete numa escrita correta, fala adequadamente. É um instrumento importante no ensino aprendizagem dos alunos, pois colabora no desenvolvimento cognitivo da criança, na sua percepção, criatividade, coordenação motora, socialização com os demais em sala, favorece ao senso crítico.

Desse modo, o lúdico enriquece as aulas, incentiva o gosto pela leitura de forma prazerosa, ao mesmo tempo como se fosse um entretenimento, os alunos aprendem brincando.

[...] brincar é um meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Por isso, quanto mais intensos e variáveis forem à brincadeira e o jogo, mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.85-86).

Segundo Lippmann (2009), “Por meio dos jogos, as crianças exercitam sua inteligência e compartilham experiências, o que ocasiona o desenvolvimento da autonomia e a descoberta das propriedades dos objetos e de suas formas lógicas”.

O ensino da matemática de forma tradicional acaba por se aproximar de práticas abstratas, há necessidade do encantamento que o lúdico traz para que as aulas sejam agradáveis. Os alunos conseguem aprender, desenvolvem o raciocínio lógico dos conteúdos matemáticos, através dos jogos pedagógicos, como por exemplo: memória de quantidade, ensinar número por meio de problemas, cartelas, espiral numérica, jogos de cartas, animais, batalha, relógio, etc.

Nessa faixa, o objetivo é ampliar e aprofundar as oportunidades de aprendizagem para que os alunos sejam capazes de reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais para o cotidiano. E também, usando a linguagem oral, a linguagem verbal e a linguagem matemática, poder comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações – problema relativo a quantidades, espaço físico e medida.

Então o conhecimento matemático pode ser desenvolvido de modo teórico prático, juntos com metodologias lúdicas que vão enriquecer as aulas, de maneira que todas gostem da disciplina.

2.1 A caminhada metodológica na linguagem verbal e não verbal

Caracterização quanto ao seu objetivo: A pesquisa exploratória tem por objetivo prover o pesquisador de maior conhecimento do tema ou problema de pesquisa em perspectivas. É apropriada para os primeiros estágios de investigação, quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, pouco ou inexistente. É útil quando se tem uma noção vaga do problema de pesquisa (GIL, 2010).

Caracterização quanto sua natureza: classifica-se como pesquisa aplicada, pois essa objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (MORESI, 2003).

Caracterização quanto a sua abordagem: Classifica-se em pesquisa qualitativa, por entender que as pesquisas qualitativas trabalham com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas (LANDIM, 2006).

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos autores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (GIL, 2010).

Em relação ao brincar, hoje com os videogames, jogos e desenhos multimídias, celulares, *tablets*, computadores, a construção da linguagem verbal e não verbal completa-se ao redor do estudante mesmo fora do ambiente educacional.

Neste sentido, nota-se que o jogo, as brincadeiras denotam a impressão de uma atividade organizada, enquanto a brincadeira ocorre enquanto há motivação. Campos (2005) discorre que as brincadeiras podem ter regras, ou não, e ocorre de maneira voluntária. Já o jogo é realizado com duas ou mais pessoas e sempre apresenta um vencedor.

No processo ensino-aprendizagem, com a utilização do lúdico, Vilela (2008) menciona que os parâmetros curriculares nacionais apresentam uma série de orientações metodológicas para as atividades escolares, onde enfatizam as ações ligadas à ludicidade como ferramenta didática em busca

da conquista do interesse do aluno para aprender a aprender de forma interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pode-se confirmar que o espaço da sala de aula não é o único onde se constrói o conhecimento da linguagem verbal e não verbal do aluno. É necessário que se dê o real valor à imaginação, as práticas lúdicas ao multiculturalismo e às múltiplas linguagens.

Todo cidadão é ao mesmo tempo educador e educando. Todos nós ensinamos e aprendemos. Com isso, precisamos estar atentos na compreensão da metodologia aplicada em sala de aula, observando, analisando, adaptando novas ferramentas que propiciam prazerosamente, através do lúdico, o conhecimento ao estudante.

Propondo-nos a observar os estudantes, não ficaremos paralisados na “mesmice” das atividades culturais do calendário dos feriados, pois o interesse do educador deve ser o de trabalhar de forma autônoma, sabendo refletir e, sobretudo intervir quando necessário, nas formas de organização do conhecimento escolar.

Colorir, dançar, pular, cantar, contar, falar, pintar, dramatizar, propicia o encantamento para que aconteça a libertação da imaginação do aluno, pois estamos trabalhando com pessoas de múltiplas possibilidades, onde a diversidade propicia diferentes saberes, estimulando a escrita da língua portuguesa e emergindo a vivência democrática da cultura onde é resgatada a memória coletiva e a heterogeneidade cultural.

REFERÊNCIAS

A&E Revista do Sistema Positivo de Ensino. Ano 14. Nº 22, julho/2013, p.9, 29, 31.

A&E **Revista do Sistema Positivo de Ensino**. Ano 14. Nº 23, outubro/2013, p.35-37.

BESSA, Valéria da Hora. / **Teorias da Aprendizagem**. 2.ed.- Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011. 264p.

BRANCO, Sandra. **Meio Ambiente e Educação Ambiental na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. São Paul: Cortez, 2010.

HOLLE, Britta. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1976.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T., FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de Pesquisa**. - 5. ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

HAETINGER, Max Gunther, 1964- **Movimento**- 1 ed. rev. -Curitiba PR: IESDE Brasil, 2012. 120p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes 1993.

KUENZE, Acácia Z., **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização e sociedade**. Revista da Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007

LANDIM, F. L. P., et al. **Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa**. Revista Brasileira em Promoção da Saúde. Fortaleza, v.19, n.1, p. 53-58, 2006.

LIPPMANN. Luciane. **Ensino da Matemática**. - Curitiba, PR:IESDE Brasil, 2009. 220 p.

OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

Elida Rocha Ferreira⁵⁴

Maria Aparecida Pinto⁵⁵

Kátia Andréia de Oliveira Brandão⁵⁶

Zânia Flávia Araújo Costa Freitas⁵⁷

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica visa aprofundar os conhecimentos a respeito das dificuldades de aprendizagem da escrita, em alunos do Ensino Fundamental que, por diversas razões, apresentam sérias dificuldades. Esta surgiu da preocupação com o grande número de alunos nas séries iniciais que apresentam dificuldades na aprendizagem especialmente nesta área e que no dia a dia em sala de aula tornou-se o rendimento destes e a integração com os demais. As crianças das séries iniciais independentes das suas inteligências normais, das suas adequadas acuidades sensoriais, dos seus adequados comportamentos motores e socioemocionais não aprendem ler, a escrever e a contar. A cada época problemas vem se somando ao longo da vida acabam por tornar alunos fracassados que apesar das dificuldades, ainda persistem ou essa tentativa acaba por dizimar a persistência levando-os a evasão escolar. Mesmo o “entulho gramatical” que se cristalizou na primeira série, como o estudo de categorias gramaticais, número, gênero, grau, etc. Tem sido removido, trazendo para o trabalho de alfabetização um esforço concentrando na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração da escrita e do mundo através da linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização - Aprendizagem - Escrita.

ABSTRACT

This bibliographical research aims to deepen knowledge about difficulties in learning to write in elementary school students who, for various reasons, present serious difficulties. This arose from concern about the large number

⁵⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia- Faculdade Educacional da Lapa Estado do Paraná/ FAEL. **Pós-graduação** em Psicopedagogia/ Faculdade de Educação de Tangara da Serra / UNISERRA. elidaroc@outlook.com.

⁵⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. aparecidapintom98@gmail.com.

⁵⁶**Graduação:** Licenciatura em Letras- UNIDERP. Licenciatura em Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação** em Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM. **Mestrado** em Ciências da Educação - Universidade Aberta do Brasil /UAB. brandaopereira@hotmail.com.

⁵⁷**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia - Faculdade do Instituto Panamericano / FACIPAN. zaniafreitas@hotmail.com

of students in the initial grades who have difficulties in learning, especially in this area and that in their day-to-day life in the classroom, their performance and integration with others has become a problem. Children in the early grades, regardless of their normal intelligence, adequate sensory acuities, and adequate motor and socio-emotional behaviors, do not learn to read, write and count. At each time, problems add up throughout life, resulting in failed students who, despite the difficulties, still persist or this attempt ends up decimating their persistence, leading them to drop out of school. Even the “grammatical rubble” that crystallized in the first grade, such as the study of grammatical categories, number, gender, degree, etc. It has been removed, bringing to literacy work an effort focusing on learning to write and read as deciphering writing and the world through language.

Keywords: Literacy - Learning - Writing.

1. INTRODUÇÃO

Para que se obtenha bons resultados é necessário que, tanto na família quanto na escola, seja estimulado o hábito de leitura e que isso não se consegue com imposições.

Necessário, também, é que além de ler, a criança compreenda e, para isso, o vocabulário deve ser de acordo com sua faixa etária e seus interesses. A compreensão e a aceitação de ideias por parte do leitor (e do ouvinte) depende muito de sua experiência, de sua capacidade de lembrar, de estabelecer relações e fazer comparações. Por isso, a necessidade da pesquisa na hora da aquisição de um livro ou na seleção de qualquer texto.

O ensino da língua materna não se limita à leitura ou estudo de um texto ou à explicação de um conteúdo gramatical. Ela vai muito além. Ela deve desenvolver e estruturar no aluno a competência linguística de que ele necessitará para compreender, criticar e, conseqüentemente, modificar o espaço cultural em que vive.

Diante do exposto, podemos afirmar que cada vez mais os professores estão se dedicando seriamente ao próprio objeto de estudo e ensino, que é a linguagem.

Velhas ideias, porém, básicas, como ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos a ortografia, estão voltando a ter importância na alfabetização.

Por outro lado, o “entulho” que se acumulou com o tempo, enchendo a alfabetização de ridículos exercícios de prontidão e coisas semelhantes, está sendo eliminado aos poucos da prática escolar.

Uma das tarefas primordiais dos professores de língua materna e, em especial, os alfabetizadores é a formação do leitor competente. Enfatiza-se a importância dos alfabetizadores, devido ao fato de serem, geralmente, os primeiros responsáveis pelo contato sistemático da criança com a língua escrita.

A leitura é de grande significação para a aquisição da linguagem. Esta é a razão, porque é tão importante a maneira como a leitura é ensinada. A maneira como a aprendizagem da leitura for experienciada pela criança determinará o modo como ela perceberá a aprendizagem em geral; a maneira como ela passará a perceber-se a si mesma como um aprendiz e mesmo como uma pessoa.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica onde se buscou num primeiro momento, proceder a um levantamento bibliográfico, seguindo da seleção dos textos analisados para realização posteriores.

2. HISTORICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

O conceito de alfabetização, como o ato mecânico que implica em automatismos da leitura e da escrita, é parcialmente verdadeiro, levando-se em conta que a escrita não é uma mera representação da língua oral.

Podemos afirmar que a alfabetização pode ser vista como um processo de compreensão – expressão de significados, também é parcialmente verdadeiro, levando-se em conta que os problemas de

compreensão – expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão – expressão da língua oral. O discurso oral e o discurso escrito organizam-se de forma diferente.

Mesmo que se admita que esses conceitos sejam parcialmente verdadeiros, diante das características e dificuldades da língua escrita e da língua falada, sabe-se que a criança deverá compreender a língua escrita como representante da língua falada.

A leitura e a escrita são consideradas funções viso-motoras que necessitam de toda uma bagagem, de uma organização básica anteriormente conhecida e interiorizada. Para ser alfabetizada, a criança deverá ter tido um treinamento ou uma exercitação em diferentes áreas, como por exemplo: esquema corporal, orientação espacial e temporal, coordenação motora, percepção, domínio da linguagem e lateralidade.

Dentro de uma sala de aula podem-se encontrar alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. O primeiro trabalho do professor será, portanto, o de integrar o aluno num grupo capaz de respeitar o seu ritmo próprio para que ele tenha possibilidade de ser alfabetizado sem dificuldades.

A constituição desses grupos deverá ser feita de forma a conceder mobilidade aos alunos, pois que superando fases, poderão integrar-se a outros grupos de acordo com o seu desenvolvimento. Para tanto, deverão ser elaborados exercícios destinados às crianças, os quais serão planejados respeitando as etapas de maturidade individual.

Pode-se dizer que a perspectiva psicológica enfatiza as relações entre inteligência (QI) e alfabetização, as relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos encarados como pré-requisitos para o início do processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, muitas vezes, as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos têm como foco à própria criança, tentando buscar

nela, através de uma abordagem medicalizada e psicologizada a fonte da dificuldade. Nessa linha nunca se questiona a escola, a didática e as condições de ensino.

Quem inventou a escrita ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escritas. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

O homem nem sempre escreveu, e também a escrita não é a primeira fase do desenvolvimento da linguagem. A escrita moveu a humanidade primitiva de registrar a experiência humana e preservar a história do homem dando se assim o desenvolvimento da escrita.

A escrita é um processo complexo. É a forma mais superior de linguagem, portanto, a última a ser aprendida, sendo uma linguagem utilizada por símbolos visuais que transmitem pensamentos, ideias e sentimentos.

Aprende-se primeiro a falar, depois a ler e escrever e então expressar ideias através da escrita. Porém a linguagem oral e escrita não é idêntica, pode-se supor que os sistemas de símbolos sejam aprendidos através da linguagem auditiva.

Quaisquer tipos de linguagem tanto auditivos, visuais ou táteis, envolvem códigos que servem de comunicação entre pessoas.

[...] escrever requer conservar a ideia que se tem de mente... ordenar as ideias em alguma sequência e relação... planejamento e esquematização para a colocação correta da palavra ou ideia no papel disponível ao indivíduo. Em seguida requer a seleção e utilização de formas aceitáveis para cada letra, na combinação apropriada para formar palavras. As discriminações refinadas que integram memória e coordenação da mão, da mente e dos olhos exigidos no ato de escrever são definitivamente complexas." (HUGHUS, 1995, p.11).

A criança já é um falante nativo de uma língua isso, significa que ela dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais, porque ela já trilhou um

longo caminho linguístico, já provou no dia-a-dia um conhecimento, uma habilidade linguística muito desenvolvida, e ela pode demonstrar sua capacidade intelectual para aprender e fazer também outras coisas não relacionadas à linguagem, tendo o senso de proporção, de direção, noção de tempo e de velocidade, que foram adquiridos no seu dia-a-dia durante a sua vida, estando sempre em função de alguma atividade que quer realizar no seu cotidiano, e quando a criança entra na escola ela já vem com conhecimento que construiu ao longo da sua vivência.

A criança pode-se dizer, está pronta para aprender ler e escrever aos seis anos de idade, porque ela é capaz de entender com desembaraço e precisão, onde ela já terá desenvolvido as discriminações visuais e auditivas exigidas para começar a leitura e a integração visual e motora necessária para formar letras, e muitas vezes, essas crianças vêm para a escola com uma dificuldade de relacionar a leitura com a escrita, elas não consegue fazer a integração entre os dois.

A criança quando entra na escola pode levar um choque, porque tudo aquilo que ela havia conquistado até aquele momento é ignorado, embora a escola diga que estão partindo do conhecimento e de sua realidade, a criança descobre o preconceito do modo de falar, vestir, agir e de pensar, e está sendo avaliada por isso, sentirá uma profunda dor, porque ela percebe tudo isto que está acontecendo em sua volta.

O fracasso escolar costuma-se ser mais frequentemente nos primeiros anos escolares, depois de nove e dez anos, muitas vezes também passando por várias etapas da vida adulta.

Para Druoet (1995; 141), os atrasos do processo de maturação fazem parte do processo evolutivo global do indivíduo, compreendendo seu desenvolvimento motor, psicoafetivo, suas motivações e suas experiências já vivenciadas.

A criança apresenta dificuldades de movimentação das mãos e dos dedos, é emocionalmente instável além de apresentar desinteresse e indiferença pelos assuntos escolares.

O ritmo de trabalho das crianças também tem uma grande influência no fracasso escolar, muitas escrevem rápido, e com a rapidez que a criança escreve fica mal feito, ou excessivamente lento, porque encontra dificuldade em traçar as letras apresentando falhas quanto ao tamanho das letras, à pressão do lápis e a precisão do traçado das letras fica muito irregular. As distorções das letras e a substituição da forma das letras, por causa da semelhança, ou fazendo omissão de detalhes como: cedilha, pingo no i, etc. “Quando as crianças vão escrever, não é necessário que se estabeleça um roteiro anterior; os roteiros só atrapalham. Elas precisam escrever o mais livremente possível”. CAGLIARI (1997:129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que algumas crianças podem ler e escrever aos cinco anos, tendo em vista suas potencialidades, os estímulos que recebem em casa ou na escola; mas pela vivência de assessoria da escola, percebendo que essas crianças apesar de terem se desenvolvido intelectualmente, apresentam desvantagens em outras áreas como afetividade – social e psicomotora.

Isso é comum acontecer quando o professor, a escola ou a família enfatiza demais o aspecto intelectual do aluno ou a alfabetização em si, intervindo e propondo atividades que desenvolva essa área em detrimento de outras atividades, como as recreativas, psicomotoras, artísticas e de socialização.

Para essas crianças, deve-se começar o trabalho de intervenção para começar o nível pré-silábico, podendo-se então, após o trabalho concreto, realizar o trabalho com as atividades propostas para esta fase.

Se o professor alfabetizador fizer um trabalho sistemático de intervenção nos diversos níveis, com certeza essas crianças chegarão ao final do ano alfabetizadas.

É necessário desenvolver na criança o hábito e a habilidade de servir-se da própria natureza, antes de adotar aqueles livros cheios de uma ideologia de outros, adquirindo assim a criança o vício de não observar nem pensar de acordo com a experiência própria.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá – Bé, Bí – Bó, Bu.** Scipione – SP, 1998. – (Pensamento e ação no magistério).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo, Scipione, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem - Educação Inclusiva.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHABANNE, Jean-luc. **Difícultades de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006

DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget.** Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adaiane Rodrigues Xavier⁵⁸

Isáia Maria de Souza⁵⁹

Maria Aparecida Pinto⁶⁰

Lucineire Maria de Souza Amorim⁶¹

RESUMO

A condição de uma boa inserção da criança na escola deriva de seus próprios princípios, um é a participação ativa da família durante o processo da criança, pois está estabelecendo um vínculo com o professor, conhecendo melhor a relação entre eles. O princípio é o cuidado individualizado praticado entre professor e bebê na construção dessa nova relação entre conceitos e princípio do acolhimento conhecendo a particularidade do bebê e acreditar na potencialidade para ser uma experiência educativa e relacional. Para pensar a perspectiva de encontro entre o que o alunos esperam e o que o professor tem a oferecer, evidencia alternativas de aprendizagens por meio das tecnologias digitais e, para tanto, apresenta estudos reflexivos e práticos sobre possibilidades de ensino, utilizando a ferramenta de pesquisa orientada na internet como instrumento de articulação e orientação no processo de aprendizagem em metodologia interacionista. Nesta perspectiva pretende-se refletir sobre um caminho que poderia auxiliar este novo professor tecnológico a conectar-se aos conhecimentos trazidos pelos alunos, ao conhecimento científico de maneira prazerosa e eficaz, com a finalidade de favorecer a criatividade e autonomia dos alunos frente aos conteúdos que lhes são expostos.

Palavras-chaves: Professor. Educação Inclusiva. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The condition for a child's good insertion in school derives from its own principles, one is the active participation of the family during the child's process, as it is establishing a bond with the teacher, getting to know the relationship between them better. The principle is individualized care

⁵⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Centro Universitário Maurício de Nassau/ UNINASSAU.

⁵⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Instituto Cuiabano de Educação / ICE. **Pós- graduação** em Psicopedagogia, Faculdades Integradas de Várzea Grande/ FIAVEC. isaiamaria@gmail.com

⁶⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. aparecidapintom98@gmail.com

⁶¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / Invest. Tecnóloga em gestão pública, Faculdade Administração, ciências e Letras/ FACEL. Especialista em Gestão pública, Faculdade São Braz /UNINA. **Pós- graduação** em alfabetização e letramento Faculdade São Braz /UNINA. **Pós- graduação** em Educação infantil práticas na sala de aula Faculdade São Braz / UNINA. lucineire_amorim@hotmail.com.

practiced between teacher and baby in the construction of this new relationship between concepts and the principle of reception, knowing the baby's particularity and believing in its potential to be an educational and relational experience. To think about the perspective of a meeting between what students expect and what the teacher has to offer, it highlights learning alternatives through digital technologies and, to this end, presents reflective and practical studies on teaching possibilities, using the research tool oriented on the internet as an instrument of articulation and guidance in the learning process in interactionist methodology. In this perspective, we intend to reflect on a path that could help this new technological teacher to connect to the knowledge brought by students, to scientific knowledge in a pleasurable and effective way, with the purpose of promoting students' creativity and autonomy in relation to the contents that are exposed to them.

Keywords: Teacher. Inclusive education. Early Years. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

Uma definição de inclusão poderia ser usada como base para a revisão de programas e padrões profissionais para incorporar alta qualidade práticas inclusivas, que poderia ser usada como base para identificação de dimensões de programas inclusivos de alta qualidade e padrões profissionais competências dos profissionais que trabalham.

O processo de adaptação busca ensinar as crianças a aprenderem tanto, e às vezes mais, com o exemplo não intencional que os adultos estabelecem como fazem com as atividades de aprendizado planejadas.

As crianças formarão seus conhecimentos, crenças e atitudes sobre indivíduos com deficiência, baseados em grande parte nas atitudes, palavras e ações que veem dos adultos ao seu redor. Quando os fornecedores e os professores têm um propósito sobre o que estão modelando para as crianças, podem ficar mais confiantes de que estão tendo um impacto positivo.

A postura do professor nos ambientes de ensino na educação básica parece ao pesquisador uma prática paradigmática a ser discutida em virtude de as necessidades de aprendizagens estarem aquém da formação de um sujeito em sua integralidade, o que dificultaria o professor agir e reagir em

possibilidades formativas no sentido de promover o ensino em uma vertente diferente da morfológica, a discursiva.

Contudo para professores na pré-escola, pode ser difícil facilitar a participação das crianças saber quais são os limites do direito da criança à participação na tomada de decisões e qual será o resultado do envolvimento de crianças pequenas nos processos e funções de tomada de decisão.

Diante dessas proposituras, levanta-se a questão sobre o baixo desempenho dos alunos no alcance dos objetivos de aprendizagem estaria relacionado à baixa inclusão das Tecnologias digitais de informação e comunicação. Para que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que os professores busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, a fim de proceder à mediação ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada indivíduo.

Assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva.

O problema da pesquisa: Busca-se neste estudo responder a seguinte questão de pesquisa: Qual o papel do professor na perspectiva da educação inclusiva?

Justifica-se a escolha do tema em compreender o significado e a importância da educação inclusiva em nosso trabalho, pois através de seus fundamentos e lógicas, passamos a vivenciar e pôr em prática o que deseja

alcançar com análise e objetivos a serem alcançados através da pesquisa que pretendemos realizar e assim obter resultados relevantes e significativos.

Os obstáculos comunicacionais tão segregativos, deparam-se com outras possibilidades socioculturais, políticas, geográficas e cibernéticas, todas potencializadas pela acessibilidade às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Em meio a essa revolução tecnológica, a instituição escolar, conhecida em seu mais amplo conceito, encontra-se em desconformidade com as novas práticas sociais e por vezes não tem obtido êxito em dialogar com essa nova cultura.

A hipótese de pesquisa é constituída, conseqüentemente a utilização das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem tem demandado novos comportamentos e acentuado o tom das discussões pedagógicas no esteio da escola. Dar às crianças a liberdade de explorar suas ideias sobre deficiências por meio de brincadeiras e conversas, ao mesmo tempo em que as orientam a serem conscientes e respeitadoras dos sentimentos e perspectivas da criança com necessidades especiais. Os professores de uma sala de aula inclusiva têm uma oportunidade maravilhosa de ajudar a moldar as atitudes e o comportamento das crianças em relação às pessoas com deficiência.

Com as experiências vivenciadas em nosso cotidiano, podemos entender que através da nossa observação e ponto de vista como pesquisador, assim explorar e buscar novos aspectos e forma de trabalhar.

A criança precisa se adaptar a novas condições, se acostumar com um novo ambiente e adotar inconscientemente novos padrões de comportamento, pois alguns dos esquemas de reação anteriores não funcionam mais no novo ambiente com a mesma eficácia que nos antigos, pois a participação é um critério importante para a alta qualidade na pré-escola.

O objetivo geral apresentar o papel do professor na perspectiva da educação inclusiva. Os objetivos específicos contextualizar a educação

inclusiva; discutir o ensino e as práticas educacionais nas escolas inclusivas; compreender o papel do professor no processo de educação inclusiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O surgimento de um tempo escolar, nas sociedades ocidentais, com o advento da modernidade, está relacionado à definição de um marco cronológico durante a vida do indivíduo, ao longo do qual ele deve ser inserido na escola, a chamada idade escolar. Esse marco não é uma referência absoluta, mas o resultado de uma construção histórica, ao longo da qual os parâmetros de sua definição foram modificados (ANDRADE, 2018).

Educação inclusiva significa diferentes e diversos alunos aprendendo lado a lado na mesma sala de aula. Eles gostam de viagens de campo e atividades depois da escola juntos. Eles participam do governo estudantil junto. E eles frequentam os mesmos esportes e jogos (FERNANDES, 2001).

A educação inclusiva valoriza a diversidade e as contribuições únicas que cada aluno traz para a sala de aula. Em um ambiente verdadeiramente inclusivo, toda criança se sente segura e tem um senso de pertencimento. Os alunos e seus pais participam do estabelecimento de metas de aprendizado e tomam parte nas decisões que os afetam. E os funcionários da escola têm treinamento, apoio, flexibilidade e recursos para nutrir, incentivar e responder às necessidades de todos os alunos (SCHERER, 2018).

A construção de representações nas quais a criança-indivíduo assume a posição social do aluno, em um tempo e instituição específicos. A definição legal de idade de ingresso e permanência das crianças na escola é um processo histórico, que se concentra em indivíduos sociais concretos: as crianças têm idade de vida, estão na hora de aprender a ser realizada em espaços escolares (BOSSA, 2000)

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção

e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

A Educação Especial, no Brasil, teve início na época do Império, começou com duas instituições: Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual instituto Benjamin Constant -IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação- INES, os dois no Rio de Janeiro.

Na segunda metade do século XIX e início do século vinte, as escolas especiais proliferaram por toda Europa e Estados Unidos. A Educação especial surgiu com o método de ensino para crianças com deficiência mental criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX, entretanto o método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência. É um grande desafio aos professores o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois cabe a eles construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, causando certo desconforto, talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente com alunos especiais

Para orientar essa nova forma de organização, o governo federal emitiu vários documentos que apontam que a escola. O processo de educação infantil, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, coloca os indivíduos sociais diante de práticas específicas pertencentes a essas instituições, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-os em locais socialmente marcados.

Do ponto de vista da qualidade pedagógica, é o direito das crianças a participar de todos os assuntos que lhes interessam e influenciar tanto o seu próprio processo de aprendizado quanto o ambiente na pré-escola.

A oportunidade para as crianças influenciar sua própria situação e expressar seus pensamentos e opiniões não são apenas um direito da criança, são também uma necessidade para o desenvolvimento de princípios democráticos e para o seu processo de aprendizagem (BATISTA, 2002).

Nesse sentido, o sistema social ou a sociedade expressa a unidade dos processos de identidade, de competições e de cultura, articulados pelo Estado-nação. Essa é também a razão pela qual a se levanta contra a ideia do sujeito, na medida em que cada indivíduo constitui uma versão subjetiva do sistema social ao qual ele pertence.

É através da socialização que a sociedade se torna uma segunda natureza para cada um dos indivíduos em um grupo, garantindo a integração de cada um no sistema. Os indivíduos se identificam por diferentes formas de pertencimento, o que torna necessário introduzir a dualidade onde a sociologia clássica colocou a unidade da estrutura e da história (FERREIRO; 2015).

Para o professor que trabalha na educação inclusiva, torna-se fundamental a admissão do dever de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, apesar das dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se apresentam. Aprender é uma necessidade em nosso convívio social e está vinculado ao ensinar, que também faz parte das atividades sociais. Em muitas situações, o ato de ensinar não é caracterizado para quem ou a que.

Os estabelecimentos de ensino organizam-se com o objetivo de demonstrar as opções e escolhas realizadas e que estão no currículo como um conjunto de atividades pedagógicas trabalhadas com o objetivo de inserir determinadas aprendizagens para o cidadão, em diversos momentos em sua vida.

Por meio desta concepção, compreende-se que estas orientações citadas sobre a formação dos professores são descritas na legislação, demonstrando a preocupação das autoridades em relação à atuação pedagógica no atendimento especializado na educação inclusiva.

Historicamente, as instituições de ensino mudaram sua visão sobre os diagnósticos de deficiência, que antes se baseavam exclusivamente na lógica biológica. As transições no Brasil apontam que, inicialmente, as escolas visavam retirar os deficientes da segregação para proporcionar integração. Na integração não havia necessidade de grandes mudanças no sistema educacional e esperava-se que as disciplinas integradas se ajustassem ao existente (RIBEIRO, 2006; SASSAKI, 1997).

A orientação inclusiva ganhou força nas últimas décadas. Defende que os contextos devem estar preparados para acolher as pessoas com deficiência, para assegurar os seus direitos e deveres e promover mudanças no processo educativo, concedendo o apoio necessário para assegurar a sua socialização e aprendizagem. Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006 e ratificada no Brasil em 2007, traz à definição de deficiência o elemento social necessário para compreender o desenvolvimento dessas pessoas (PEREIRA & BARBOSA, 2016).

A educação inclusiva e a educação para a cidadania constituem um sistema de retroalimentação na construção das práticas educativas, permitindo a formação de cidadãos que são, desde cedo, conscientes dos seus direitos e deveres. Nesse sistema, a liberdade individual é acompanhada de virtudes que possibilitam a vida em comunidade (CAMPS, 2005).

A virtuosidade resulta de um processo que tende a promover ações reflexivas prévias para uma ação considerada melhor, ponderando as consequências futuras antes da tomada de decisão. O conceito de virtude é empregado desde a antiguidade (CAMPS, 2005).

A filosofia grega foi o berço do conceito que teve seu significado alterado pelas práticas culturais ao longo do tempo. Foi largamente empregado em âmbitos cotidianos e populares, até ser fechado atrelado à moral cristã. Para a psicologia (FOWERS, 2003, 2005; ROSA; GONZALEZ, 2012), a virtude está intimamente relacionada às atitudes. Nas concepções do pensamento grego, na ética das virtudes, o ser humano em busca da

excelência - *Arete* - vai se tornando virtuoso, mediado pela educação e pelas culturas, adquirindo hábitos que lhe garantem um comportamento moderado em qualquer situação (CAMPS, 2005; FOWERS, 2005) descreve a virtude como uma forma de excelência individual nas atividades cotidianas, incluindo o trabalho.

A virtude está nas atividades, que integram aspectos cognitivos e afetam o que é eticamente esperado, o que é considerado bom em um contexto social (FOWERS, 2005). A reflexividade é um elemento importante da virtude. Observa-se na possibilidade de o indivíduo estabelecer diferentes níveis de autorreflexão sobre sua experiência, responsabilizando-se por ela. Isso caracteriza a agência de um indivíduo (CASTRO; ROSA, 2007). Uma pessoa age virtuosamente quando muda a si mesma e seu ambiente cultural para se tornar melhor, fazer melhor e tornar-se melhor novamente, construindo um processo cíclico de agência.

As práticas virtuosas estão relacionadas a valores que são atribuições abstratas formadas por um sistema cultural (GEERTZ, 1983) composto por saberes do senso comum e crenças populares. Quando materializados em hábitos e habilidades a serviço de uma determinada moral (Camps, 2005), onde o sujeito é responsável por seus atos, circunscritos em consequências para o presente e o futuro, os valores tornam-se virtudes (ROSA; GONZALEZ, 2012).

As atitudes virtuosas dos professores seriam, então, caracterizadas pelo respeito à agência de seus alunos, independentemente da idade ou do desenvolvimento dos alunos. Definimos agência a partir da condição de entidade ou sujeito que sofre ou carrega o ônus da atividade (CASTRO; ROSA, 2007).

3. METODOLOGIA

O objetivo desse trabalho é apresentar o papel do professor na perspectiva da educação inclusiva e a necessidade da formação e informação, uma vez que, através desses atributos possa analisar as adversidades do

desenvolvimento de cada indivíduo, a abordagem do problema é de ordem qualitativa, visto que se trata de pesquisa social e não aborda tratamento estatístico já que na percepção de Richardson (1999, p. 80) “(...) os estudos que utilizam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação entre curtas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais (...)”. A pesquisa tem o cunho bibliográfico, onde retrata os dados da investigação que são de suma importância para a assimilação das aquisições propostas.

O papel do professor na educação inclusiva, aos períodos dos artigos pesquisados dos últimos 10 anos, utilizados os autores Siqueira (2012), Camões (2010) Paiva (2015) e entre outros autores através de livros, artigos, monografias e sites de banco de dados *Google* e *Scielo*, com descritores nas palavras chaves papel; professor; educação; inclusiva com os critérios de inclusão compreender através de literatura e os critérios de exclusão apenas os artigos de língua inglesa.

O trabalho científico iniciou com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, pois “baseia” unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

As fontes foram através do site *Google*, *Scielo*, artigos, livros que contribuem é de grande importância científica para o tema escolhido, pois auxilia na definição do problema, no suporte dos objetivos, na construção de questões da hipótese, e na justificativa da escolha do tema. O tipo de pesquisa é de pesquisa bibliográfica e o resultado é de pesquisa qualitativa onde busca as informações e referências através de livros e artigos entre os anos de 2010 e 2020. Para Lakatos e Marconi (1991, p. 67), a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, engloba toda a bibliografia já tornada pública com

relação ao tema proposto, e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre o assunto.

4. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A Educação Especial e a Educação Inclusiva têm percorrido um longo caminho que já foi fundamentalmente marcado pela exclusão. No que diz respeito a educação especial é pertinente ter em mente que durante muito tempo os alunos que possuíam necessidades educacionais especiais, eram separados dos demais alunos e muitas vezes afastados até das famílias e da própria sociedade para frequentar “escolas especiais” muitas vezes distantes de suas residências.

Esse procedimento aliado a uma ideia de um “padrão de normalidade” para classificar os seres humanos reforçou a segregação entre indivíduos e o preconceito com relação as pessoas que fogem desse padrão. Nesse cenário a Educação Inclusiva surge tendo como um de seus pilares a inclusão de todos os alunos, pautada pelo reconhecimento da educação como direito de todos

Quadro 1. Identificação e descrição do conteúdo das referências selecionadas

Autor	Ano	Principais Resultados	Título	Objetivo geral
NOGUEIRA, Maria; MOREIRA, Suzana (01)	2011	envolve aprendizado, planejamento e reflexão.	Pedagogia da autonomia:	Analisar valores e crenças de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de dois e três anos.
VISANI, Paola; RABELO, Silvana (02)	2012	professor está em constante mudança	O ensino para além dos conteúdos e da padronização	Analisar a inclusão: Construindo uma sociedade para todos
DARTORA, Denise Dalmora; Marjoriê	2014	al influencia não se dá apenas na linha dos conhecimentos e do	Pedagogia e pedagogos, para quê?	Analisar a inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação

da Costa MENDIETA; Beatriz FRANCHINI (03)		desenvolvimento intelectual, incide também no desenvolvimento emocional e social dos alunos.		suplementar e alternativa
PINTO, Raissa Naftaly <i>et. al</i> (04)	2016	professores têm a responsabilidade ética e moral de fazer-se conscientes do impacto que eles têm sobre seus alunos	O desafio das diferenças nas escolas	Analisar desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica.
BORTONE, Alexandra Rezende (05)	2016	ode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e a atuação do professor.	Os setes saberes necessários à educação do futuro	Analisar pensamento e Linguagem.
MAGDALENA: LUD; PAZ, 2017 (06)	2017	formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor	Um diálogo acerca das altas habilidades e superdotações em rede colaborativa	Propor um plano de cuidados para a criança por meio da identificação, bem como a atuação destes frente à família da criança, levando-se em consideração ainda o conhecimento e o entendimento que esses profissionais, além da forma de obtenção desse conhecimento.
NASCIMENTO, Yanna <i>et. CII.</i> (07)	2018	O desafio das diferenças nas escolas	Educação especial e inclusão escolar:	Analisar a Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas

Fonte: Elaboração própria/2023.

As mudanças são fundamentais para a inclusão de alunos com deficiência, para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo,

favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou que é preciso muita dedicação para a inserção da criança no contexto escolar: e elaborar uma reflexão a partir da primeira infância, comunicando, cantando, sabendo pronunciar algumas palavras mesmo muitas vezes não sabendo como escreve às crianças estão em constante desenvolvimento elas e capaz de absorver aquilo que se lê ou se ouve.

Diante disso, este trabalho abordou para o meio acadêmico que é fundamental para que as crianças alcancem o objetivo de aprender, precisa e necessita de aprender os métodos e estratégias há serem utilizado para a construção do conhecimento das letras do alfabeto e do aprendizado da leitura.

Conclui-se que a escrita, a cotação de histórias são uns dos métodos há serem utilizado para esse processo de aprendizagem. Ao estimular as crianças com o contato com palavras, apresentando a elas culturas, que ela já faz parte, ou de outras que existe, a leitura é parte da cultura brasileira, aos poucos une forças com projetos elaborados em busca de formar leitores, de diversos gostos, trabalhando desde cedo com a literatura infantil e possível transformar vidadas, com livros, música, teatro tudo aquilo que envolve a cultura e social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Inclusão na Educação infantil: na trilha do direito**. Revista Portugal, Porto editora: 2018.

ANTUNES, C. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural. 2008.

ARIÈS, Philippe. **Inclusão e a História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

BATISTA, Ezir Mafra. **Inclusão da Criança, Infância e Escola: Uma Análise da Produção discente no Brasil**. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2012.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIASCA, S. M. **Distúrbio de Aprendizagem. Uma questão de Nomenclatura**. IN Revista **SINPRO**. Rio de Janeiro, 2005.

DUARTE, Bruna da Silva. **Inclusão e o Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2012, p. 93 a 121.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SCHERER, Melissa Schneider. **Inclusão: Um olhar diferenciado para a primeira infância na escola de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2018

VASCONCELO, Ivana Verbena dos Santos Guerreiro. **A inclusão e a construção colaborativa na rotina na educação infantil**. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Elida Rocha Ferreira⁶²

Maria Aparecida Pinto⁶³

Isáia Maria de Souza⁶⁴

Helena Mota da Silva⁶⁵

RESUMO

Esta produção visa abordar e refletir a importância do brincar na educação infantil, uma vez que estas devem ser desenvolvidas como parte essencial na formação do cidadão nota-se que a escola atual, em sua maioria, não atende as necessidades da criança desenvolver a psicomotricidade. Visto que toda criança, desenvolve habilidades motoras, sensoriais, afetivas, cognitivas, sociais e culturais através do brincar. A pesquisa pretende entender as possíveis influências nas atividades que desenvolva o lúdico e não o brincar só por brincar e conhecer o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando também fundamental compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo. Assim para realizar este trabalho, será utilizada a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincar. Educação Infantil. Ensino.

ABSTRACT

This production aims to address and reflect the importance of playing in early childhood education, since these must be developed as an essential part in the formation of citizens, it is noted that the current school, for the most part, does not meet the needs of the child to develop psychomotricity. Since every child develops motor, sensory, affective, cognitive, social and cultural skills through play. The research aims to understand the possible influences on activities that develop playfulness and not play just for playing and knowing the meaning of playing, conceptualizing the main terms used to designate the act of playing, making it also essential to understand the playful universe,

⁶²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade educacional da lapa estado do Paraná/ FAEL. **Pós-graduação** em Psicopedagogia/ Faculdade de Educação de Tangara da Serra / UNISERRA. elidaroc@outlook.com

⁶³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia / INVEST. aparecidapintom98@gmail.com

⁶⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Instituto Cuiabano de Educação / ICE. **Pós-graduação** em Psicopedagogia, Faculdades Integradas de Várzea Grande/ FIAVEC. isaiamaria@gmail.com

⁶⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT. **Pós-graduação** em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim De Moura. leninhamota@Hotmail.Com

where the child communicates with himself and with the world. Thus, to carry out this work, bibliographical research will be used, based on the reflection of reading books, articles, magazines and websites, as well as research by major authors on this topic.

Keywords: Learning. Playing. Childhood Education. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A infância conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando. Ao lembrarmos de criança e infância, automaticamente lembramos de educação, ou seja, na educação infantil. Para tanto o objetivo desta é conhecer o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando também fundamental compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil.

Pois, a criança depende da fase de desenvolvimento que se encontra para se adaptar e reagir de diferentes maneiras, seja este ofertado em uma creche, escola dentre outros. Para se envolver ao meio infantil da criança. Hoje, porém, sabe-se que o processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível a ser moldado a partir de inúmeros estímulos externos.

Assim para realizar este trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a as razões para brincar, Ensino Aprendizagem através do Brincar na Infância, O Brincar na Educação Infantil e Desenvolvimento Psicomotor, pois é nesse período que ela poderá adquirir o gosto e a vontade de descobrir novas aventuras através do lúdico.

Enfim, este estudo tem como objetivo: buscar na literatura bibliográfica, subsídios teóricos que contribuam para o estudo sobre o

incentivo ao prazer de brincar e o aprender, ou seja, demonstrar aos leitores a relevância do ato de brincar na educação infantil, iniciado desde a educação, tornando-se as brincadeiras muito mais, prazerosas para o desenvolvimento e da construção de sua identidade. Com isso aprofundar nos permitiu entender o porquê de defendermos essa bandeira e de como poderemos utilizar a teoria a favor da nossa prática.

2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos meios educacionais, é ampla a discussão sobre qual a melhor alternativa metodológica para Educação infantil. Pensar sobre as práticas metodológicas implica refletir sobre bases teóricas, filosóficas, sociais e históricas, levando em conta, principalmente, a ligação direta que deve existir entre as ações metodológicas e o mundo real das crianças.

Para tanto, uma proposta metodológica que se propõem a trabalhar com as múltiplas linguagens da Educação Infantil precisa ter suas atividades o que chamamos de intencionalidade educativa. Desse modo, possibilita-se que a criança não apenas faça uso das múltiplas linguagens, mas, sim que se aproprie delas para viver em seu mundo, entendê-lo e representá-lo.

Considerando a linguagem como uma forma de comunicação, podemos concluir que as brincadeiras utilizadas pela criança de Educação Infantil, também são modos de comunicação com seu mundo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1998, p.21): “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”.

A própria infância assume novos contornos, assim como a escola está tendo que se adaptar a essas mudanças. Para Kishimoto (2001), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz.

Refletir sobre a importância do brincar nos remete às mais diversas abordagens existentes, tais como a cultural, que analisa o jogo como expressão da cultura, especificamente a infantil; a educacional, que analisa o subsídio do jogo para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança e a psicológica que vê o jogo como uma forma de compreender melhor o funcionamento da psique, enfim, das emoções, da personalidade dos indivíduos.

Segundo Bettelheim (1988, p. 248), “aprender isso tudo é infinitamente mais relevante para o desenvolvimento da criança como ser humano do que qualquer capacidade que possa desenvolver no jogo em si”.

No entanto, os principais eixos norteadores a serem trabalhadas com a criança de Educação Infantil são o cuidar, o brincar e o educar, devendo todos ser trabalhados de forma prazerosa. Por isso, aprender tem que ser gostoso, a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.

Pois, um dos principais interesses das crianças está relacionado com o prazer, que é expresso por ela pelas brincadeiras e de forma simultânea aos desafios que a vida oferece, impulsionando-as para reações no individual e no coletivo.

As experiências mais prazerosas para a criança são as brincadeiras, pois é brincando que aparecem as reações de afeto e atenção. Assim, é por meio de atividades lúdicas aliadas às relações interpessoais que ela aprende.

As escolas de educação infantil de hoje, tornou-se um lugar onde as crianças passam boa parte do seu tempo, no entanto, esse tempo está destinado às atividades propostas pelos adultos, o que faz com que a criança comece a enxergar a escola como lugar de trabalho e não de aprendizagem ou de ludicidade.

Além disso o lúdico proporciona a criança um desenvolvimento mais espontâneo e criativo, e é um dos aliados na educação, pois favorece a

formação da personalidade, do cognitivo, do afetivo, do social, gerando benefícios didáticos, onde os conteúdos são transformados em atividades mais interessantes e envolventes, o que ajuda o aluno a elaborar, de maneira dinâmica, o conhecimento.

Conclui-se que, a infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar. Considerando nessa etapa a idade das brincadeiras, com isso destaca-se o lúdico, pois é algo que faz com que a criança reflita e descubra sobre o mundo em que vive.

A infância, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p. 14).

2.1. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A Educação Psicomotora, aplicada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preponderante para o sucesso no processo de escolarização. Elevada atualmente ao nível de ciência, a psicomotricidade possui crescente importância nos trabalhos que se relacionam com o desenvolvimento infantil, tanto na fase da pré-escola quanto nas fases posteriores.

Hoje, o homem também necessita dessas habilidades, embora tenha se aperfeiçoado mais para uma melhor adaptação ao meio em que vive. Assim o enfocarmos o desenvolvimento o desenvolvimento psicomotor, levamos em conta as reações do ser ao ambiente que o cerca e as relações com os demais. A organização da motricidade passa pelas seguintes fases:

Segundo Cunha, (1997); Lorenzini, (2002); Moura & Silva, (2005). Pode-se também considerar favorável para o desenvolvimento psicomotor a manipulação de materiais lúdicos diferenciados, a qual possibilitou adquirir informações que irão subsidiar a posterior formação de conceitos. Mesmo que

ainda não consiga assimilar ou explicar como as coisas acontecem, o pensamento vai sendo estimulado e os processos mentais vão se desenvolvendo e enriquecendo a linguagem interior.

A prática psicomotora planejada a partir da escolha prévia dos jogos e brincadeiras pode ter um caráter preventivo, quando oferece condições favoráveis ao desenvolvimento de um ou mais elementos psicomotores; ou reeducativo, ao contribuir para a superação de possíveis dificuldades já instaladas.

[...] A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Diante disso, percebe-se que o indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio de suas próprias realizações. A psicomotricidade desempenha aí um papel fundamental, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Desta forma, a preocupação com o desenvolvimento psicomotor infantil e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita desencadeou, ao longo dos anos, todo um processo evolutivo da psicomotricidade no âmbito da educação.

Para tanto, a estrutura psicomotora engloba todos os mecanismos responsáveis pelo deslocamento ou locomoção do indivíduo, além de todo e

qualquer movimento produzido por qualquer parte do seu corpo. Ou seja, baseia-se na inter-relação do desenvolvimento cognitivo com o motor. Onde podemos afirmar que é uma contraposição ao dualismo corpo-mente, quando busca incorporar homem e espaço, corpo e alma, por meio do desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço-temporal e esquema corporal.

Assim, as estruturas as unidades básicas são responsáveis pelos movimentos naturais, como: andar, correr, pular, saltar, rolar, rastejar, engatinhar, lançar, subir e descer. Pois quando uma criança nasce, outro aparece entre nós. E é outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É outro, enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, está monografia podemos perceber que um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que as áreas motricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas.

E que ao brincar as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Assim na pré-escola ampliam seu currículo de relações, aprendem a lidar com regras, rotinas, impostas pela escola.

Ainda observando o brincar, notamos quão conservadoras são as crianças nos procedimentos pertinentes a certas brincadeiras, e também, quão dispostas estão a inovar em outras brincadeiras, frequentemente de modo mais rápido do que o adulto pode acompanhar. E o que vale é a criatividade do professor da Educação Infantil usa suas habilidades para planejar e realizar jogos e brincadeiras capazes de despertar o prazer pelas atividades proposta e ajudar na aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 14-156.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T.M. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/0722t>. Acesso em: 09 setembro 2021

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NETO, Elydio dos Santos. SILVA, Marta Regina Paulo da. **Quebrando as armadilhas da adultez: o papel da infância na formação das educadoras e educadores**. UMESP:2007. p.1

COMPETÊNCIA LEITORA E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Suzaneth Rodrigues de Melo ⁶⁶

RESUMO

O presente artigo apresenta-se como parte da Dissertação de mestrado que tem por título: A importância da redação para os alunos do Ensino Médio da escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino de Itacoatiara no Amazonas no ano de 2021. Este estudo tem como objetivo investigar a importância das experiências da primeira infância no desenvolvimento da leitura e escrita, bem como sua influência nas habilidades cognitivas e linguísticas das crianças. Além disso, busca-se compreender o papel da leitura na formação de competências essenciais para o sucesso da formação da criança, bem como no desenvolvimento pessoal e social. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. Os resultados deste estudo destacam a significativa influência das experiências da primeira infância no desenvolvimento cerebral das crianças, particularmente nas áreas relacionadas à linguagem e cognição. Ficou evidente que a estimulação adequada, incluindo a interação com o meio ambiente, a leitura, a fala, desempenha um papel fundamental na preparação das crianças para o sucesso na educação formal. Além disso, o estudo enfatiza a importância de um ambiente de aprendizagem estimulante, onde as crianças se sintam emocionalmente seguras e felizes. Essas condições socioafetivas são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças, bem como para sua expressão individual no contexto social e cultural em que estão inseridas.

Palavras-chave: Leitura. Competência. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is presented as part of the Master's Dissertation entitled: The importance of writing for high school students at the Sérgio Mendonça de Aquino State School in Itacoatiara in Amazonas in the year 2021. This study aims to investigate the importance of early childhood experiences in the development of reading and writing, as well as their influence on children's cognitive and linguistic skills. Furthermore, we seek to understand the role of reading in the formation of essential skills for the success of a child's

⁶⁶ **Graduação:** Normal Superior/ Proformar, UEA- Universidade Estadual do Amazonas. **Graduação:** Letras-Português E Inglês, PROMINAS. **Pós-graduação:** Letras: Português e Literatura, FACUMINAS; **Pós-graduação:** Educação Especial/Educação Inclusiva /Múltiplas Deficiências, FACUMINAS; **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior, Universidade Candido Mendes. **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integración de las Américas. **Doutoranda:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integración de las Américas. suzanethmeli@gmail.com

education, as well as in personal and social development. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. The results of this study highlight the significant influence of early childhood experiences on children's brain development, particularly in areas related to language and cognition. It was evident that adequate stimulation, including interaction with the environment, reading, speaking, plays a fundamental role in preparing children for success in formal education. Furthermore, the study emphasizes the importance of a stimulating learning environment where children feel emotionally safe and happy. These socio-affective conditions are essential for the development of children's autonomy and independence, as well as for their individual expression in the social and cultural context in which they are inserted.

Keywords: Reading. Competence. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita, em seus processos de ensino e aprendizagem, têm sido temas de inúmeros estudos e pesquisas; deles surgiram diversas propostas tentando encontrar soluções para problemas de grande escala que afetam desde os resultados das Provas nacionais (OLIVEIRA, 2021). As experiências da primeira infância considerada fundamental no desenvolvimento infantil e, portanto, dos processos de leitura-escrita, e a reflexão sobre papel desta como ponte possível para a transição para a leitura convencional (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

As experiências da primeira infância segundo Aiub (2015) iniciam a formação de sinapses de circuitos sensoriais em diferentes áreas do cérebro humano. O desenvolvimento subsequente da linguagem e da cognição segundo Soares (2014) dependerá em grande parte da estimulação recebida durante os primeiros dois anos de vida, especialmente a fala e a leitura. Nesse mesmo pensamento Coscarelli (2014) explica que um atendimento adequado na primeira infância garante, para meninos e meninas, a aquisição de melhores condições de ingresso e desempenho na educação formal, nos seus diferentes níveis. Essas condições também se refletirão em sua vida profissional e social. Para Cergage (2016), a importância e o significado desta

primeira etapa são agora oficialmente reconhecidos na formação da criança desde a Educação Infantil.

De acordo com Camargo (2018), ao receber a educação inicial, esta se transforma num processo permanente e contínuo de interação e relacionamentos sociais de qualidade, relevantes e oportunos, que permite que meninos e meninas potencializem suas habilidades e desenvolvam competências baseadas no seu pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos. Para Melo (2021, p. 21) “A introdução da leitura tem a ver com a entrada da criança no universo da fantasia e ocorre muito antes da alfabetização”.

As interações com o meio ambiente, segundo Adam (2020) independentemente de qual seja, permitem que meninos e meninas adquiram as habilidades e competências necessárias para viver nele; são os mesmos que, de forma criativa e flexível, aplicam no seu desempenho e comportamento diário. Os adquiridos na primeira infância afirmam o conhecimento de si, do meio físico e social, determinam as bases da aprendizagem e estruturam uma primeira arquitetura na formação pessoal e social. Contudo, como expõem Batista (2020), vale esclarecer que essas competências são reformuladas e mudam de acordo com o nível de desenvolvimento dos meninos e meninas; tornam-se mais complexos; Este processo é significativamente influenciado pelo jogo com novos desafios e esforços. Isto contém elementos potencialmente educativos que, se utilizados da melhor forma.

Um dos fatores determinantes para o alcance do pleno desenvolvimento infantil segundo Barbosa (2020), é garantir ao menino ou à menina um ambiente de aprendizagem estimulante e que ative suas potencialidades, rodeado das melhores condições socioafetivas que lhes permitam sentir-se emocionalmente seguros e felizes; isso guiará seu caminho em direção à autonomia e independência.

Para Barthes (2020) é através da sua própria individualidade que meninos e meninas expressam o ambiente social e cultural a que pertencem. E é da responsabilidade dos adultos, que com eles convivem, garantir as melhores condições para o seu desenvolvimento e evolução. Não há dúvida da importância que as experiências têm no desenvolvimento de meninos e meninas, interações e reflexões iniciais; É assim que é reconhecido pelas diversas disciplinas que se preocupam com a infância. Nesse sentido, pressupõe-se que o menino aprende e progride quando age, compartilha e desfruta do seu ambiente, da companhia de sua família, dos professores e de outros sujeitos adultos.

Portanto, este estudo ressalta que as experiências da primeira infância têm um impacto duradouro no desenvolvimento das crianças e na construção de suas competências. Portanto, é essencial proporcionar um ambiente rico em estímulos e interações positivas para garantir o pleno desenvolvimento infantil e, assim, preparar as crianças para um futuro de sucesso e realização pessoal. O estudo tem por objetivo: investigar a importância das experiências da primeira infância no desenvolvimento da leitura e escrita, bem como sua influência nas habilidades cognitivas e linguísticas das crianças.

2. COMPETÊNCIAS LEITORA

Conforme Cagliari (2019) concebe o desenvolvimento infantil “como um processo não linear, contínuo e integral, produto das experiências corporais, emocionais, sociais e cognitivas que as crianças obtêm ao interagir com o mundo”.

De acordo com Calabria & Leurquin (2022, p. 53) os espaços educativo para promover experiências leitoras potencialmente educativas poderiam ser tomados como sinônimo de “ambiente de aprendizagem estruturado, gerador de experiências”. São recomendados para promover a construção do conhecimento e enriquecer as competências de cada ser humano.

Ler, como afirma Riolfi & Igreja (2020, p. 92), é uma ação que consiste em “compreender e interpretar representações, sejam de natureza linguística ou de qualquer outra substância de expressão”. Por seu lado, a leitura é uma competência básica que permite ao indivíduo aceder às diferentes dimensões da sua formação, bem como promover o seu crescimento pessoal; a um nível mais individual, oferece-lhe a possibilidade de usufruir, através da sua prática, de espaços de recreação e imaginação de situações. Da mesma forma, a leitura constitui uma habilidade que permite ao ser humano adquirir conhecimentos sobre qualquer dimensão da sua vida, seja a nível cognitivo, emocional, social, espiritual, etc. Desenvolver esta capacidade de uma forma abrangente irá permitir-lhe aceder mais facilmente às oportunidades académicas.

Consequentemente, Ferreiro (2000) coloca que a leitura não é uma capacidade que se desenvolve espontaneamente, pois, ao contrário da fala, o desenvolvimento da capacidade de leitura deve ser mediado por instituições devidamente organizadas para esse fim. O fato de uma criança estar rodeada de textos e mensagens escritas não implica o desenvolvimento da sua competência de leitura e muito menos da sua capacidade de compreensão, como normalmente acontece com as mensagens orais. Portanto, é importante abordar esse processo de ensino-aprendizagem desde o Ensino Fundamental, de forma adequada, entendendo que o acesso à leitura é um processo de construção social.

Para Cordova (2016) a competência leitora tem sido definida de inúmeras maneiras, de acordo com a orientação metodológica de cada um dos autores que desenvolveram pesquisas nesta área. Assim, a partir de uma abordagem cognitiva, a competência leitora tem sido considerada como produto e como processo. Dessa forma, entendido como produto seria o resultado da interação entre o leitor e o texto. Este produto é armazenado na memória de longo prazo, que será então recuperada ao fazer perguntas sobre o material lido. Nesta perspectiva, a memória de longo prazo e as rotinas de acesso à informação desempenham um papel muito relevante e determinam o sucesso ou grau de realização que o leitor poderá ter.

Conforme descreve Coracini (2019), existem inúmeras definições sobre o que se entende por leitura. De acordo com os diferentes modelos teóricos explicativos, a competência leitora é conceitualizada em torno de dimensões linguísticas, informativas, expressivas, intenções do autor, extração de informação, etc., conforme referido nas linhas anteriores. Como afirma DUCROT (2019):

[...] Extrair o sentido de um texto é um processo que se realiza de forma gradual, progressiva e não necessariamente linear, pois ocorrem momentos de incompreensão ao longo do percurso de leitura e momentos de maior nível de compreensão (DUCROT, 2019, p. 32).

Como processo, é dinâmico no acesso à informação e, como produto, ler de forma abrangente significa adquirir novos conhecimentos finais que formam a memória de longo prazo. Na leitura de um texto podem ocorrer diferentes níveis de compreensão, dependendo de variáveis como:

- a) Nível de competência de decodificação do leitor;
- b) Nível de conhecimento prévio sobre o tema da leitura;
- c) Capacidade cognitiva;
- d) Nível de competência linguística (inferências, deduções, uso de chaves, etc.);
- e) Nível de domínio das estratégias de compreensão leitora;
- f) Grau de interesse pela leitura;
- g) Condições psicofísicas da situação de leitura;
- h) Grau de dificuldade do texto.

Para compreender os textos escritos, segundo José e Coelho (2018), uma série de processos perceptivos são acionados (insumos informativos para acesso à leitura). Processos psicológicos básicos também estão envolvidos, como fundamentalmente os diferentes tipos de atenção e memória.

Os processos cognitivo-linguísticos têm papel determinante na compreensão da leitura. Kato (2020) explica que o acesso ao léxico permite ao leitor recuperar as informações semânticas e sintáticas disponíveis na

memória de longo prazo, e através do acesso sintático são acessadas as relações estruturais entre as palavras que compõem as frases, para obter as informações contidas na mensagem escrita. Por meio da interpretação semântica acessa-se a compreensão, que é alcançada por meio de representações abstratas formadas por unidades proposicionais, sendo especialmente relevantes as inferências que o leitor deve fazer para compreender, relacionando elementos do texto, como proposições ou frases,

A leitura e sua competência leitora segundo Mata (2017) envolvem processos perceptivos responsáveis por coletar informações textuais para transmiti-las às estruturas corticais do cérebro que serão responsáveis por seu posterior processamento.

2.1. Ler, prazer e alegria

A leitura segundo Yunes (2020) educa e também diverte. Ao criar espaços na sala de aula para a literatura, abrem-se portas à criatividade, ao poder criativo da palavra e do imaginário; levando as crianças a descobrir o prazer que os livros trazem antes de serem solicitadas a desenvolver competências de leitura (ou seja, decodificação). Assim, ler faria tanto sentido quanto andar de bicicleta; Eles sabem como a experiência será divertida.

A literatura, segundo Oliveira (2021) além de educar, possui o dom de encantar e entreter. Nesse mesmo pensamento Melo (2021) aponta que:

[...] Cabe ao professor, nesses casos, a tarefa de despertar a criança para a leitura vista como atividade predominantemente lúdica, onde o livro é, antes de tudo, fonte de prazer, de estímulo à curiosidade, de passaporte ao desconhecido (MELO, 2021, p. 21).

Ao integrá-la ao ambiente escolar, especialmente na sala de aula, estamos abrindo as portas da criatividade e do poder das palavras e da imaginação. Isso permite que as crianças façam uma jornada para descobrir o prazer intrínseco que os livros oferecem, antes mesmo de serem

solicitadas a desenvolver as habilidades de leitura, como a decodificação.

Barbosa (2021) menciona que:

[...] Imaginem, por um momento, que aprender a ler seja tão emocionante quanto aprender a andar de bicicleta. As crianças já sabem que essa jornada será repleta de diversão e descobertas. A literatura proporciona uma experiência sensorial e emocional única, permitindo que os pequenos mergulhem em mundos imaginários, conheçam personagens fascinantes e vivenciem aventuras sem sair do lugar (BARBOSA, 2021, p. 77).

O ato de ler como aponta o autor, transcende a mera decifração das letras e palavras; ele é uma jornada que desperta a curiosidade, a empatia e o senso crítico. Através da literatura, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes culturas, épocas e realidades, ampliando seu repertório e compreensão do mundo.

Ao criar um ambiente rico em experiências literárias, Bordini e Aguiar (2020) explicam que os educadores estão plantando as sementes da paixão pela leitura e pelo aprendizado ao longo da vida. As histórias se tornam aliadas no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o amor pela busca do conhecimento.

Nesse contexto, Breves (2016) aponta que, a literatura na sala de aula não é apenas um meio de transmitir informações, mas uma ferramenta poderosa para nutrir a mente e o espírito das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo com entusiasmo e imaginação. Ela nos lembra que, assim como andar de bicicleta, a leitura é uma habilidade que pode ser não apenas dominada, mas também desfrutada ao máximo.

A associação da literatura com a diversão e a brincadeira pode ser percebida nas abordagens de Coracini (2019, 144), que vê na poesia uma função lúdica, “A poesia nasce da brincadeira e com a brincadeira”. Assim, este autor sugere algumas características comuns entre poesia e jogo:

- a) São ações desenvolvidas dentro de certos limites de tempo, espaço e significado, numa ordem visível;

- b) Operarem com regras livremente aceites e fora da esfera da utilidade ou da necessidade material;
- c) O clima é de excitação e entusiasmo;
- d) A ação é acompanhada por um sentimento de elevação e tensão e leva à alegria e ao abandono.

Da mesma forma, Silva (2019) afirma que para uma história prender a atenção da criança, ela deve entretê-la; deve estar de acordo com suas ansiedades e aspirações, fazer com que reconheça plenamente suas dificuldades, ao mesmo tempo que sugere soluções para os problemas que o preocupam. Segundo este autor, nada na literatura infantil enriquece e satisfaz tanto a criança como os contos de fadas populares, pois permitem-lhe aprender muito sobre os problemas internos do ser humano e suas soluções.

Da mesma forma, Romero, Linares e Rivera (2017) propõem a leitura como um processo que envolve diferentes funções cognitivas e de processamento, é mais uma prática sociocultural, ligada à história, cultura, ideologia e estrutura institucional da sociedade. Para o autor, a leitura como prática é influenciada por conteúdos ideológicos, normativos, prescritivos e linguísticos transmitidos através de discursos que ao longo do tempo mostram características sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, Rizzo (2020) considera as condições socioculturais e os ambientes em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem como um fator que deve ser integrado às práticas pedagógicas para desenvolver competências específicas de cidadania e de trabalho.

Do ponto de vista sociocultural, segundo Orlandi (2013, p. 45) a leitura é concebida como uma prática democrática na qual o leitor deve possuir “uma sofisticada capacidade de compreensão” para ser capaz de identificar os aspectos da escrita que permanecem obscuros ou para ser capaz de formular hipóteses plausíveis sobre o seu significado e sobre os interesses que escondem.

Dessa forma, Kato (2020) coloca que é importante destacar que a leitura e o ato de compreender é um processo complexo que vai além do ato mecânico de decodificar grafias, mas é em si um processo de raciocínio em que o leitor relaciona seus conhecimentos adquiridos com as informações que o texto apresenta. Dizer que um texto foi compreendido equivale a afirmar que uma ideia ou crença foi modificada complementando-a com novas informações, conferindo assim maior amplitude ao conhecimento que já possuía; da mesma forma, neste processo de compreensão é realizada outra série de raciocínios que permitem ao leitor perceber aqueles elementos que ficaram de fora de sua compreensão, permitindo-lhe direcionar sua atenção para outros aspectos do texto, de forma que possam compreendê-lo em sua totalidade.

Do ponto de vista cognitivo, José e Coelho, (2018) fala da importância da compreensão leitora, que é definida como um:

[...] processo mental que leva o leitor a construir dois tipos de representação: a base textual ou representação textual, e o modelo da situação, ou representação situacional (JOSÉ e COELHO, 2018, p. 79).

A compreensão leitora colocada pelo autores, é influenciada pelo conhecimento prévio que o indivíduo possui, pois ele entende e encontra sentido em um texto escrito quando o relaciona com o que sabe sobre o assunto, ou seja, a compreensão reflete como o leitor observa o mundo, o que é por quê.

Para melhorar a competência leitora Camargo (2018) explica que a leitura é necessário recorrer a estratégias adequadas ao desenvolvimento do pensamento que levem o indivíduo a organizar as informações de forma lógica. Como afirma Castanheira (2008, p 3), “ter uma boa compreensão permite ao aluno desenvolver as suas capacidades de processamento de informação”, como a imaginação, a seleção da informação, bem como a sua avaliação, elaboração de resumos, classificação, distinguindo o do fundamental, de forma que possa construir esquemas que lhe permitam

posteriormente, através da sua memória de longo prazo, lembrar a informação porque ela foi compreendida.

Portanto, os alunos ao iniciar o processo de leitura por meio dos livros infantis, é importante não é apenas reconhecer o texto literário como a forma mais complexa de articulação discursiva caracterizada por uma retórica específica e complexa, pelo predomínio de funções poéticas e metalinguísticas, pelos procedimentos de conotação, pelos empréstimos intertextuais, pela forma particular de trabalhar as peculiaridades do sistema de enunciação, mas também, como instrumento pedagógico relacionado com:

a) Formação linguística e integral; b) Formação de leitores autônomos e escritores críticos; c) Gozo, recreação, criatividade e desenvolvimento da fantasia; d) Conhecimento da realidade e maior apropriação do conhecimento; e e) Dimensão ética, uma vez que existem múltiplos valores universais, nacionais e locais que estão presentes nas obras literárias.

Portanto, é preciso entender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e sente prazer nela, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar, mas que infelizmente não acontece. sempre ter sucesso. A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem abordará a leitura espontaneamente; porque o gosto pela leitura não se desenvolve por pressão ou por obrigação, nem com livros escolares enfadonhos ou sem sentido, cuja única utilidade é ensinar a ler. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, agradáveis e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e de grande variedade: histórias, poemas, livros de adivinhas, piadas e ditados.

Nesse sentido, o desafio da escola é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes através da literatura infantil. O objetivo

é estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso se consegue com professores que orientem e estimulem, que ofereçam clima para leitura e produção de textos literários, que motivem e envolvam a criança na leitura e na conversa sobre textos literários; tudo, para despertar e canalizar a sua atitude crítica. Tendo sempre em mente que os alunos se tornam leitores críticos à medida que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para conhecer, prever, classificar, analisar, avaliar, comparar, opinar e interpretar.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

As conclusões deste estudo destacam a importância da leitura como uma ação que vai além da simples decodificação de palavras. A leitura é compreendida aqui como um processo que envolve a compreensão e interpretação de representações, sejam elas linguísticas ou de outras formas de expressão.

A competência leitora é um processo complexo que vai além da decodificação, pois permite a conexão de experiências entre o leitor e o texto, por meio de atividades interativas, único e reflexivo, onde o educando pode criar significados utilizando seus conhecimentos prévios. Da mesma forma, é uma ferramenta para realizar processos cognitivos e metacognitivos, a fim de desenvolver habilidades, desta forma o aluno pode obter aprendizagem significativa.

O estudo reforça a ideia de que as experiências com a leitura a partir da primeira infância têm um impacto profundo nas habilidades cognitivas e linguísticas das crianças. A estimulação adequada nesse período é fundamental para o desenvolvimento cerebral, especialmente nas áreas relacionadas à linguagem e cognição.

A pesquisa destaca ainda, que a estimulação adequada, que inclui a leitura e a interação com o ambiente, é essencial para preparar as crianças

para o sucesso na educação formal. Isso ressalta a importância de começar a cultivar o amor pela leitura desde os primeiros anos de vida.

O estudo sublinha a necessidade de um ambiente de aprendizagem que seja estimulante, seguro emocionalmente e feliz para as crianças. Esse ambiente desempenha um papel essencial na promoção da autonomia e independência das crianças, bem como na expressão de sua individualidade no contexto social e cultural.

As conclusões enfatizam que investir nas experiências da primeira infância é investir no futuro. Estabelecer bases sólidas para o desenvolvimento das crianças durante essa fase crítica é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida. O estudo ressalta que é responsabilidade dos adultos, incluindo educadores e pais, criar um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Isso inclui a promoção de interações positivas, leitura e estímulo cognitivo.

Compreende-se, que a leitura não é apenas uma habilidade de decodificação de palavras, mas sim uma ferramenta multifacetada que permite ao indivíduo acessar diferentes dimensões de sua formação e promover o crescimento pessoal. Ela oferece oportunidades de recreação, imaginação e exploração de diversas situações. A leitura é um veículo fundamental para a aquisição de conhecimento em todas as áreas da vida, incluindo cognitiva, emocional, social e espiritual. Ela é uma habilidade que capacita as pessoas a aprenderem ao longo de suas vidas e a se manterem atualizadas em um mundo em constante mudança. O desenvolvimento da capacidade de leitura de forma abrangente tem um impacto direto nas oportunidades acadêmicas de um indivíduo. Aqueles que possuem habilidades de leitura sólidas têm uma vantagem significativa ao buscar educação formal e acesso a informações em diversas disciplinas.

Conclui-se que, a prática da leitura também estimula a imaginação e a criatividade. Ela permite que as pessoas explorem mundos fictícios, compreendam perspectivas diversas e desenvolvam empatia por

personagens e situações diferentes das suas próprias. Portanto, este estudo ressalta que a leitura é uma habilidade essencial para a vida e o desenvolvimento humano. Ela não apenas fornece acesso ao conhecimento, mas também enriquece a vida das pessoas, promovendo o crescimento pessoal, a criatividade e a compreensão do mundo. Portanto, investir na promoção da leitura desde a primeira infância é fundamental para preparar os indivíduos para um futuro de sucesso e realização.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- AIUB, Tania. **Português: práticas de leitura e escrita**. / Organizadora, Tânia Aiub. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. 322f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Leitura e redação** 7ª ed. rev – São Paulo: Cortez, 2021.
- BARTHES, R. A morte do autor. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. Revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1984]. p. 57-64, 2020.
- BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2020.
- BREVES, Maria Tereza P. **o livro-de-imagem** um (pré) texto para contar histórias. Ética Editora. 2016.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem**, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. SP: EDUC, 2021.
- CAGLIAR, L. C. **Projeto Pulo do Sapo**. Alfabetizando online. 2019. Disponível em: <https://www.alfabetizandoonline.com/projeto-pulo-do-sapo> Acesso em: 2023

CALABRIA, V. F. S., & LEURQUIN, E. V. L. F. **O Conceito de autoria e a redação do Enem: Uma Compreensão Para A Didatização Do Gênero Escolar.** *Linguagem Em (dis)curso*, 22(1), 205–218. 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220113-5221>. Acesso, 2023.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo** / Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Alfabetização e letramento na sala de aula** / Maria Lúcia Castanheira, Francisca Isabel Pereira Maciel, Raquel Márcia Fontes Martins, (Org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CERGAGE Learning Edições Ltda. **A construção dos processos de leitura, escrita e do raciocínio lógico.** / Cengage Learning Edições Ltda. – São Paulo, SP: Cengage, 2016.

COLOMER, Teresa. **Ana. Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

CORACINI, M.J.R.F. **Diversidade e semelhanças em aulas de leitura.** 3ª ed. São Paulo: Pontes. 2019.

CORDOVA T. **Redações, Cartas e Composições Livres: O Caderno Escolar Como Objeto Da Cultura Material Da Escola (LAGES/SC - 1935).** *Hist Educ [Internet]*. 2016, May;20(49):209–26. Available from: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/58637>

COSCARELLI, Carla (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** / Carla Coscarelli, Ana Elisa Ribeiro (organizadoras). 3. ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica Editora, 2014.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2018.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 9 ed. Campinas: Pontes, 2017.

MATA, A. L. N. **Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares.** Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MELO, Suzaneth Rodrigues. **A importância da redação para os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino De Itacoatiara No Amazonas, NO ANO DE 2021.** Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

MORAIS, J. **A arte de dissertar.** São Paulo: Editora UNESP, 2019.

OLIVEIRA, D. de A. **A Escrita Da Redação Do Enem Por Uma Aluna Haitiana: Mobilizando As Capacidades De Significação.** *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 60(2), 535-549.2021 <https://doi.org/10.1590/010318139690711820210327>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM.** 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ORLANDI, Eli Pulchinelli. **Discurso & Leitura**, 5ª ed. Campinas – SP: Cortez, 2013.

RIOLFI, CR, & IGREJA, SG da. **Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?** *Educação e Pesquisa*, 36 (1), 311-324, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100008>

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural.** 3ª edição- Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2020.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea/ Ademar Silva – 2ª edição.** São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares.** 3. ed.2. reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2020.

PERSPECTIVA ATUAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Roseane Lima de Oliveira ⁶⁷

RESUMO

O artigo em destaque é consecutivo da dissertação de mestrado que apresenta o seguinte título: A evolução no processo de alfabetização de alunos com TEA em uma Sala de Recursos na cidade de Manaus no ano de 2020. Este estudo segue uma abordagem qualitativa, descritiva e tem como objetivo: Avaliar o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na inclusão, aprendizado e autonomia de alunos com TEA. O problema da pesquisa compreende: Em que medida as TICs têm contribuído para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico dos educandos com TEA? O estudo apresentou como resultado a importância do foco na utilização das TICs para desenvolver e melhorar competências educativas do transtorno do espectro do autismo (TEA), uma vez que essas tecnologias estão cada vez mais presentes em nossa sociedade e têm um grande impacto no ensino e aprendizagem. O resultado do estudo apontou que as pessoas com TEA têm uma afinidade natural para trabalhar com as TIC, pois lhes proporciona um ambiente controlado, atenção individualizada e possibilidade de repetição das atividades propostas. Também foi demonstrado que estes tipos de atividades digitais podem motivar e incentivar a aprendizagem destas pessoas. Compreendeu-se, a importância de trabalhar e ampliar o conhecimento sobre o transtorno do espectro do autismo, conhecer diferentes ferramentas, programas e seus benefícios.

Palavras-chave: TEA, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Desenvolvimento, Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The highlighted article is consecutive to the master's thesis which has the following title: The evolution in the literacy process of students with ASD in a Resource Room in the city of Manaus in the year 2020. This study follows a qualitative, descriptive approach and has the objective: Assess the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the inclusion, learning and autonomy of students with ASD. The research problem comprises: To what extent have ICTs contributed to the learning and academic development of

⁶⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. **Graduação:** Licenciatura em Letras pela Faculdade Alfa América. **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino das Artes- Centro Universitário Internacional. **Pós-graduação:** em Educação Especial Inclusiva- Centro Universitário Internacional. **Mestrado:** em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Unida. **Doutoranda:** Cursando- Universidad de la Integración de las Américas. Unida. roseanne.marques@hotmail.com

students with ASD? The study presented as a result the importance of focusing on the use of ICTs to develop and improve educational skills for autism spectrum disorder (ASD), since these technologies are increasingly present in our society and have a great impact on teaching and learning. The result of the study showed that people with ASD have a natural affinity for working with ICT, as it provides them with a controlled environment, individualized attention and the possibility of repeating the proposed activities. It has also been shown that these types of digital activities can motivate and encourage learning for these people. It was understood the importance of working and expanding knowledge about autism spectrum disorder, learning about different tools, programs and their benefits.

Keywords: ASD, Information and Communication Technologies (ICT), Development, Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos e convivemos numa sociedade em que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) faz parte do cotidiano, utilizando-as em diversas áreas, como a empresarial, a educação, a cultura ou a do entretenimento. Segundo Schirmer (2020) as TICs são o conjunto de tecnologias (computadores, videogame, robótica, tablets digitais, smartphones, software educacional e assim por diante), que permitem a aquisição, produção, armazenamento, tratamento, comunicação e apresentação de informações em forma de voz, imagens e outros. Uma vez que as TIC oferecem ferramentas de acesso à informação, seu uso é contínuo e, portanto, favorece o desenvolvimento e a transformação sociocultural.

A Sociedade do Conhecimento em que nos encontramos imersos caracteriza-se “pela vertiginosa evolução tecnológica e pelo aumento exponencial dos níveis de informação gerada e difundida através das TIC. Este boom tornou-se uma parte relevante da vida das pessoas” (ASSIS, 2018, p. 52).

Gomes (2021) comentam, por sua vez, sobre as novas formas de comunicação e produção de informação a partir do desenvolvimento tecnológico e como estas afetam o trabalho diário da sociedade. Desta forma,

as TIC tiveram um impacto substancial na vida cotidiana, desenvolvendo formas mais inovadoras de comunicar e aprender. Assim, autores como Silva, Artuso e Tortato (2020) destacam que características das TIC, como a instantaneidade, a interatividade ou a interconexão, são os aspectos através dos quais tiveram impacto a nível social e ganharam destaque. Tudo isso favorece a troca de informações e o desenvolvimento de novos espaços de aprendizagem e interação.

O impacto progressivo que estas tecnologias têm tido em vários espaços da sociedade tem feito com que áreas como a educação sejam enriquecidas por elas, oferecendo um amplo leque de possibilidades a professores e alunos. Na verdade, como salienta Kenski (2019, p. 2), “a implementação das TIC é frequentemente mencionada como uma necessidade primária nas escolas”. Além do exposto, Prediger (2019) afirma que é necessário que haja pesquisas que demonstrem experiências com resultados favoráveis quanto ao uso de dispositivos tecnológicos em pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, o Transtorno do Espectro Autista possui um profundo histórico de pesquisas, sendo Kanner (1943) o pioneiro em investigar os sintomas de pessoas que apresentavam esse transtorno. Ele concentrou sua pesquisa em um grupo de crianças que apresentava uma série de comportamentos e características semelhantes, o que, até hoje, é definido como TEA.

Especificamente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) em sua quinta edição define esse transtorno como um conjunto de “deficiências persistentes na comunicação social na interação social em vários contextos [...] apresentando padrões restritivos de comportamento, interesses ou atividades” (MACIEL, MM., and FILHO, 2019, p. 17).

Este distúrbio segundo Estelzer (2020), aparece continuamente e geralmente começa antes dos três anos de idade. Por sua vez, certas funções

cerebrais superiores são afetadas, como a linguagem ou a inteligência, dando origem a diferentes níveis de deficiência. São vários os especialistas que lidam diariamente com pessoas com esta condição, como psicólogos, educadores, professores de em geral, fonoaudiólogos ou médicos. Esta equipe multidisciplinar concentra-se desde cedo em diagnosticar e responder às necessidades da pessoa com autismo, abordando cada área deficitária e trabalhando em conjunto no seu desenvolvimento.

Para alcançar a inclusão educacional, não basta falar em infraestrutura, recursos humanos e regulamentações que, na maioria das vezes, não são cumpridas. A inclusão educacional requer também o investimento em novos métodos, novos aparatos tecnológicos que promovam uma aprendizagem sem esquecer que cada aluno tem seu modo e ritmo de aprender.

Desta forma, e com base nesses apontamentos o estudo traz como objetivo: Avaliar o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na comunicação, interação social, aprendizado e autonomia de indivíduos com TEA. O problema da pesquisa compreende: Em que medida as TICs têm contribuído para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico de crianças e adultos com TEA?

2. RELEVÂNCIA DAS TIC NO CAMPO EDUCACIONAL

A utilização de ferramentas tecnológicas como indica Gomes (2021), é uma realidade mais do que presente no nosso cotidiano, a partir da qual, felizmente, o campo educativo se nutre de uma infinidade de materiais e recursos específicos na formação dos alunos, que são benéficos e motivadores para os alunos. No que diz respeito às TIC, Kenski (2019) destacam que estas ferramentas despertam o interesse dos alunos com

deficiência, pois favorecem a sua autonomia e apresentam-se como uma opção incentivadora, adaptando-se ao ritmo e ao nível do aluno.

Silva, Artuso e Tortato (2020) coletam as principais características que as TIC oferecem na sala de aula: a) Criação de elementos mais flexíveis para a aprendizagem. b) Eliminação das barreiras espaço-temporais entre o professor e o aluno. c) Promover cenários e ambientes interativos. d) Promover a aprendizagem autônoma, colaborativa e em grupo. e) Obter uma grande quantidade de informações. f) Ser uma fonte de comunicação. Como expõem Oliveira (2021):

[...] os recursos tecnológicos desempenham relevante suporte didático no ensino-aprendizagem. São recursos que propiciam novas experiências de leitura, escrita e, conseqüentemente de agir e agir. A concepção de uso de recursos tecnológicos como suporte didático transpassa o simples uso de computador em sala de aula para projetar imagens, editar texto ou reproduzir músicas e vídeos. É preciso incorporar a tecnologia ao fluxo contínuo das atividades docentes e discentes (OLIVEIRA, 2021, p. 36).

As TICs oferecem um ambiente controlado, ajudando-os assim a estruturá-lo e organizá-lo para interações sociais, uma vez que se torna um ambiente previsível que oferece contingências compreensíveis para a pessoa com deficiência; pois não devemos esquecer que essas pessoas têm dificuldades com as mudanças que ocorrem no seu ambiente. Ou seja, as TIC são uma ferramenta com grande versatilidade, flexibilidade e adaptabilidade; além disso, adaptar-se às diferentes características que as crianças com TEA podem apresentar. Desta forma, adapta-se aos ritmos de aprendizagem de cada um deles, ao seu nível de maturação e nível cognitivo, e oferece maior individualização.

A utilização das TIC na educação formal e não formal como aponta Schirmer (2020) tem sido progressivamente aceita e a sua utilização está atualmente mais consolidada. Nessa linha, vale destacar que a tecnologia é atualmente utilizada como meio para atingir um objetivo educacional, e não de forma isolada. O propósito da utilização das TIC seria encontrar um método de ensino e aprendizagem mais encorajador e alinhado com a realidade e as exigências da Sociedade do Conhecimento.

A utilização das TIC na sala de aula, como já foi explicado por Prediger (2019), não é um acontecimento isolado, mas não deve ser feita levemente, pois a sua utilização não alcançará o sucesso pedagógico desejado pela comunidade educativa sem uma análise profunda das fragilidades desse pontos fortes oferecidos.

Assim, Cardoso (2019) destaca que é importante que as TIC chegaram a todas as áreas da sociedade, proporcionando também oportunidades de desenvolvimento aos alunos com deficiência, demonstrando assim resultados positivos na sua utilização, o que exige garantir a acessibilidade universal e a usabilidade desde o desenvolvimento de hardware e software, como pontos de partida.

2.1. Uso das TIC como ferramenta para trabalhar o autismo

Para tanto, são vários os autores como Estelzer (2020), Cruz (2020), Cunha (2015), Cabral (2021) que se aprofundaram em saber como o uso das tecnologias favorece a aprendizagem e se, por sua vez, os professores apresentam os conhecimentos necessários para garantir que as expectativas desejadas dos alunos sejam atendidas.

Nessa perspectiva, Martins (2021), em seu estudo estabeleceram o objetivo de conhecer a compatibilidade do uso de tecnologias móveis junto aos professores, obtendo resultados favoráveis sobre a intenção de uso de celulares. Da mesma forma, Kenski (2019) analisou as atitudes e possibilidades de utilização do telemóvel em professores do Ensino Fundamental, fornecendo dados que mostram, por um lado, a falta de conhecimento dos professores sobre como incluir esse dispositivo em sala de aula, somado a um percentual significativo que tem interesse em aprender a incluí-lo em seu trabalho docente.

Por sua vez, Assis (2018) em sua pesquisa na proposição de dinâmicas para o ensino de matemática com o auxílio das TIC, a fim de incentivar os alunos nos primeiros anos de escolaridade, conclui prevendo que a integração das TIC é necessária, pois não só gera competências ligadas ao

cognitivo, mas também ao atitudinal, pois sua incorporação no setor educacional permite configurar novos cenários.

Nessa linha, Cardoso (2019) acrescenta que o computador e todos os recursos que ele possui tornaram-se aspectos essenciais no que diz respeito à alfabetização da sociedade.

Dado o interesse que as TIC despertam no processo de ensino e aprendizagem, para Gomes (2021), é necessário continuar a aprofundar o estudo dos seus benefícios no âmbito acadêmico, sem esquecer a importância de toda a comunidade educativa se envolver na busca de resultados de sucesso, para que seja possível construir um espaço de inovação e cooperação. Da mesma forma, é necessário que, dado o interesse que os alunos de diferentes idades têm pelas TIC, os professores tenham uma formação adequada e possuam as ferramentas adequadas para transmitir conhecimentos.

Como descreve Guzman (2017), a utilização de materiais e ferramentas baseadas em tecnologias é uma realidade da qual se alimenta todos os dias tanto a educação formal como a não formal. Portanto, é necessários investimentos tecnológicos, novos métodos de acordo com a necessidade do aluno, sendo isso ainda mais importante se falarmos de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como detalha Prediger (2019), o desempenho obtido com o uso das TICs dependerá, entre outros fatores, da formação dos professores nesses materiais e da capacidade de adaptá-los ao contexto. Desta forma, não seria suficiente dotar as escolas de ferramentas baseadas nas TICs se os professores não possuísem as competências necessárias. Assim como, a formação recebida, que deve abordar uma multiplicidade de áreas.

Ferreira (2021, p. 43) adverte que os educadores, ao trabalharem com alunos autistas, devem ter conhecimentos suficientes que “ajude a superar os problemas que os alunos enfrentam todos os dias, barreiras que os impedem de aprender. O que depende também da tecnologia utilizada, além da

deficiência devido ao seu canal de acesso e adaptabilidade aos usuários, que pode ser otimizada através da acessibilidade universal. Como detalham Frias e Menezes (2021),

[...] vincular as TICs aos alunos com autismo significa partir de suas necessidades e respeitar suas diferenças para oferecer uma educação de qualidade. Se não partíssemos desta premissa, a exclusão digital aumentaria, por isso é importante destacar a necessidade de preparação e análise de necessidades para poder resolver as dificuldades que possam surgir na prática diária (FRIAS e MENEZES, 2021, p. 45).

Vincular as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aos alunos com autismo representa um compromisso fundamental em direção a uma educação inclusiva e de qualidade. Para alcançar esse objetivo, é imperativo que partamos das necessidades individuais de cada aluno e respeitemos suas diferenças. Afinal, a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de garantir que todos os estudantes tenham as ferramentas e o apoio de que precisam para prosperar em um ambiente educacional.

Ao considerar os alunos com autismo, essa abordagem centrada nas necessidades assume um papel ainda mais crucial. Cada indivíduo dentro do espectro autista possui características únicas, habilidades e desafios distintos. Portanto, não existe uma solução única para todos. Em vez disso, é necessário adotar uma abordagem personalizada, identificando as demandas específicas de cada aluno e adaptando as TICs de acordo com essas necessidades.

A exclusão digital é uma preocupação significativa quando não levamos em conta as necessidades individuais dos alunos com autismo. Se não partirmos da premissa de que cada estudante é único e requer uma estratégia educacional personalizada, corremos o risco de deixar muitos deles para trás. Isso não só prejudica o desenvolvimento acadêmico desses alunos, mas também contribui para uma sociedade menos inclusiva e diversa.

Para evitar a exclusão digital e garantir que as TICs sejam eficazes para alunos com autismo, segundo Cabral (2021), é essencial realizar uma preparação adequada. Isso envolve a formação de educadores para compreender as necessidades e características do autismo, bem como a

análise cuidadosa das necessidades de cada aluno. Cada aluno deve ser avaliado individualmente, e as tecnologias devem ser escolhidas e adaptadas de acordo com suas necessidades específicas.

Além disso, Levy (2016) salienta que é fundamental que haja uma colaboração estreita entre educadores, terapeutas, pais e especialistas em TIC. Essa equipe multidisciplinar pode compartilhar conhecimentos e experiências, desenvolvendo estratégias sob medida para cada aluno. A prática diária na educação de alunos com autismo deve ser um processo contínuo de aprendizado e adaptação, visando superar as dificuldades que possam surgir.

Para Silva, Artuso e Tortato (2020), vincular as TICs aos alunos com autismo é uma abordagem que valoriza a inclusão e a diversidade. Para que essa abordagem seja eficaz, é fundamental começar pelas necessidades individuais de cada aluno e garantir que eles tenham o suporte necessário para prosperar na era digital. Somente assim poderemos criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e oferecer uma educação de qualidade a todos.

De acordo com Kenski (2019), devido ao grande número de ferramentas baseadas em TIC que são desenvolvidas todos os dias,

[...] é necessário analisar se os esforços realizados, tanto nos materiais como na formação de professores, são desejáveis. Não se deve esquecer que acima de tudo deve ser facilitado o desenvolvimento integral do aluno com necessidades especiais, que será o protagonista de todo o processo, e especificamente com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sujeitos deste trabalho (KENSKI, 2019, p. 77).

Desta forma, o objetivo que sustenta esta sistematização de experiências é fazer um levantamento de pesquisas e experiências de sucesso que, tendo utilizado recursos tecnológicos em pessoas com TEA, os resultados tenham sido enriquecedores para a população a que se destinam, melhorando assim o seu desenvolvimento e qualidade de vida no domínio da comunicação, linguagem, interação social ou emoções. Assim, os professores devem buscar oferecer um conjunto de experiências que mostrem como as

TICs têm sido implementadas na sala de aula e em que aspectos se concentrou a intervenção psicopedagógica desenvolvida.

Assim, os avanços nesse campo, deve oferecer experiências inovadoras no desenvolvimento integral da pessoa com autismo, abordando a formação tecnológica desde a mais tenra idade. Uma vez que as TICs oferecem uma forma inovadora de ensinar e são um recurso didático a ter em conta. Por sua vez, as facilidades proporcionadas pelas tecnologias e a flexibilidade que apresentam à pessoa com TEA essas ferramentas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo sobre o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na inclusão, aprendizado e autonomia de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) trazem à tona uma série de observações fundamentais. A investigação teve como ponto central a avaliação do quanto as TICs têm contribuído para o desenvolvimento acadêmico dos educandos com TEA, oferecendo informações valiosas para o campo da educação inclusiva e o apoio a indivíduos com TEA.

Primeiramente, este estudo enfatiza a importância de direcionar ativamente o foco para a utilização das TICs como uma ferramenta fundamental na melhoria das competências educativas relacionadas ao TEA. O fato de que essas tecnologias estão se tornando cada vez mais onipresentes em nossa sociedade, com um impacto profundo na forma como ensinamos e aprendemos, ressalta a necessidade de explorar e aproveitar seu potencial transformador na educação de indivíduos com TEA.

Uma descoberta significativa deste estudo é a observação de que as pessoas com TEA demonstram uma afinidade natural para trabalhar com as TICs. Isso se deve ao ambiente controlado que essas tecnologias proporcionam, permitindo que esses alunos recebam atenção individualizada e tenham a oportunidade de repetir atividades conforme necessário. Esse

reconhecimento das preferências e necessidades dos alunos com TEA reforça a ideia de que as TICs podem ser uma ferramenta altamente eficaz para apoiar o seu desenvolvimento acadêmico.

Outra conclusão relevante é a constatação de que atividades digitais baseadas em TICs têm o potencial de motivar e estimular a aprendizagem de pessoas com TEA. A interatividade, a estimulação visual e a personalização oferecida por essas tecnologias podem ser particularmente eficazes em envolver esses alunos e fomentar seu progresso educacional.

Por fim, o estudo destaca a importância de expandir o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e de explorar diversas ferramentas e programas de TIC disponíveis. O reconhecimento da necessidade de promover uma maior compreensão das melhores práticas no uso de TICs na educação de indivíduos com TEA é fundamental para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos.

Portanto, este estudo sublinham a importância das TICs na educação de pessoas com TEA, enfatizando sua afinidade natural com essas tecnologias e os benefícios significativos que podem resultar do uso adequado das TICs. Estes resultados fornecem uma base sólida para orientar futuras iniciativas de educação inclusiva e reforçam a necessidade contínua de pesquisa e desenvolvimento de estratégias educacionais adaptadas às necessidades individuais de alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Luciana M. Elias de. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Bolema: Boletim de Educação Matemática [online]. 2018, v. 29, n. 51, pp. 428-434. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51r04>>. ISSN 1980-4415. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51r04>. Acesso, 2023.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso, 2023.

CABRAL CS, Marin AH. **Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura**. Educ rev [Internet]. 2021, ;33:e142079. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>. Acesso, 2023.

CARDOSO, T. F. L. **Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica**. IN: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2020.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.

DIAS, Ane Maciel. **A inclusão de alunos na Educação Infantil com Transtorno do Espectro do Autismo: uma proposta de formação continuada**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. https://wp.ufpel.edu.br/nepca/files/2019/05/Ane_Maciel_Dias_Dissert_a%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso, 2023.

ESTELZER, Fernando Gustavo. **Retrato do Autismo no Brasil**. Pandorga, São Leopoldo, V.01, p.10-29, jun. 2020.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular pública na última década no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 2023.

FERREIRA, R.S.C. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores na Educação Infantil na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9429>. Acesso, 2023.

FRIAS, E.M.A; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. FAFIPA, 2021

GOMES, Camila Graciella Santos et al. **Efeitos do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2021, v. 27, e0085. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0085>>. Acesso, 2023.

GUZMAN, Guido et al. **Novas tecnologias: pontes de comunicação no transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Ter Psicol, Santiago, v. 35, não. 3, pág. 247-258, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082017000300247&lng=es&nrm=iso>. Acesso, 2023.

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2, 217-250. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>. Acesso, 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na era da Informática** – Rio de Janeiro: Editora, p. 34, 2016.

MACIEL, MM., and FILHO, APG. **Análise do manual que respalda as pessoas com Autismo**. *Questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2019, pp. 224-235. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books

MARTINS, Alessandra Dilair. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v. 21, n. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>>. Epub May-Aug 2017. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, Roseane Lima de. **A evolução no processo de alfabetização de alunos com TEA em uma sala de recursos na cidade de Manaus no ano de 2020**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, Assunção, Paraguai, 2021.

PREDIGER, J. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação infantil**. Tese, Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Orientador: Maria Lucia Pozzatti Flores. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134443/000986811.pdf?sequen>. Acesso, 2023.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Pesquisas Em Recursos De Alta Tecnologia Para Comunicação E Transtorno Do Espectro Autista. ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 68-85, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000100068&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 set. 2023. Epub 26-Maio-2021. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655470>. Acesso, 2023.

SILVA, M.Z.L. ARTUSO, A.R. E TORTATO, C.S.B. **Tecnologias de inclusão no ensino de crianças com TEA**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, Volume 12, número 26, p. 157-179, jan.-abril, 2020.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil**: formação de professores para desenvolver habilidades de comunicação sociais. 2022. 130 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso, 2023.

O VÍNCULO FAMILIAR COMO FATOR DETERMINANTE NO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Elzineide do Espírito Santo Farias⁶⁸

RESUMO

Este artigo decorre da dissertação de mestrado intitulado: Escola e Família: A Influência da Família no Desempenho Escolar do Aluno. Esta pesquisa aborda as questões relacionadas ao desempenho acadêmico e a forma como ele é influenciado pela família. Uma das principais variáveis que acompanham essas transformações é a incorporação da família como reguladora no processo de aprendizagem. Isto torna essencial poder discutir a situação atual da família no âmbito escolar, e poder perceber como isso influencia os aspectos que envolvem a aprendizagem. Assim, o estudo apresenta como objetivo: Analisar a natureza e a qualidade dos vínculos familiares e como esses vínculos influenciam no desempenho acadêmico. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, apoiado na pesquisa bibliográfica, descritiva. O estudo traz o seguinte questionamento: Qual o vínculo que o contexto familiar tem com o desempenho acadêmico dos alunos? O resultado do estudo apontou que o vínculo estabelecido entre os familiares constitui um ambiente decisivo para o desenvolvimento e configuração da formação do educando; por outro lado, indica que o vínculo familiar têm um impacto positivo no desempenho escolar e que depende também do contexto em que a família e o aluno se desenvolvem, pois é importante a percepção que os jovens têm sobre a avaliação positiva ou negativa que a família faz deles, a percepção deles sobre o apoio que a família lhes proporciona. A percepção dos pais sobre as tarefas, as suas expectativas futuras, a sua comunicação com os alunos e a sua preocupação com eles, mostram também que cresce o vínculo e conseqüentemente o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Vínculo Familiar. Desempenho. Sucesso. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article derives from the master's thesis entitled: School and Family: The Influence of the Family on Student's School Performance. This research addresses issues related to academic performance and the way it is influenced by the family. One of the main variables that accompany these transformations is the incorporation of the family as a regulator in the learning

⁶⁸ **Graduação:** Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Graduação:** Licenciatura em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Pós-graduação:** Tecnologia Educacional – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Escolar - Universidade do Estado do Amazonas (UEA). **Mestrado:** Ciências da Educação – Universidade Del Sol – República do Paraguai. melzineide.1963@gmail.com

process. This makes it essential to be able to discuss the family's current situation at school, and to be able to understand how this influences aspects involving learning. Thus, the study aims to: Analyze the nature and quality of family ties and how these bonds influence academic performance. A qualitative study was developed, based on descriptive bibliographical research. The result of the study showed that the bond established between family members constitutes a decisive environment for the development and configuration of the student's training; on the other hand, it indicates that family ties have a positive impact on academic performance and that it also depends on the context in which the family and the student develop, as the perception that young people have about the positive or negative evaluation that the family makes them, their perception of the support that the family provides them. Parents' perception of the tasks, their future expectations, their communication with students and their concern for them also show that the bond grows and consequently academic performance.

Keywords: Family Bond. Performance. Success. Learning.

1. INTRODUÇÃO:

A família é o primeiro pilar da formação das pessoas, por isso é considerada a principal instituição e base das sociedades humanas; Este núcleo social tem como objetivo principal orientar seus membros para o enfrentamento do ambiente em que irão atuar, cada um possui características próprias, portanto, está imerso em diversos fatores que podem beneficiar ou afetar seu desenvolvimento. Daí a grande importância dos educando se desenvolverem em contextos familiares agradáveis, pois segundo Alves (2020), para um ótimo desenvolvimento, para que se adquiram os primeiros padrões de comportamento, valores, ideais e se formam suas próprias características influenciadas pela maior parte desse ambiente. O outro contexto próximo em que a criança se desenvolve é a escola; Garcia e Veiga (2021), aludem que um influencia o outro e vice-versa.

A relação entre a família e o desempenho acadêmico dos alunos como explica Nakano (2020) é uma área de estudo de profundo interesse, pois reflete a complexa interação entre os ambientes familiar e escolar na formação educacional das crianças. A qualidade dos vínculos familiares desempenha um papel fundamental nesse contexto, influenciando

diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Este estudo tem como objetivo explorar a natureza e a qualidade dos vínculos familiares e como esses vínculos exercem uma influência significativa no desempenho acadêmico dos alunos.

O vínculo estabelecido entre familiares como explica Nogueira (2020), configura-se como um ambiente decisivo para o desenvolvimento e a formação dos educandos. Quando os vínculos familiares são saudáveis e positivos, eles podem criar um ambiente de apoio e estabilidade emocional que facilita o processo de aprendizagem e o sucesso acadêmico. Por outro lado, vínculos familiares prejudicados podem representar um desafio significativo para o desenvolvimento educacional das crianças. Conforme Espírito Santo Farias (2018, p. 23) “Tanto a convivência quanto o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual.

Dessen e Polônia (2017), comentam sobre a relação entre o clima familiar e o desempenho escolar. Descobriu-se que fatores como coesão, expressividade e organização familiar têm um impacto positivo no desempenho acadêmico. Um ambiente familiar coeso, onde a comunicação é encorajada e as responsabilidades são compartilhadas de maneira organizada, tende a criar um ambiente propício para a aprendizagem. Dessa forma, foi elaborado o problema do estudo: Qual o vínculo que o contexto familiar tem com o desempenho acadêmico dos alunos? É importante responder a esta questão, pois atualmente a responsabilidade pelo desempenho do aluno é atribuída às questões oferecidas pela instituição de ensino, aos métodos de ensino dos professores, aos conteúdos, materiais e formas de avaliação, porém é necessário voltar às áreas extracurriculares mais voltadas para a parte social da vida de cada pessoa, neste caso o contexto familiar.

Além disso, a percepção dos alunos sobre a avaliação positiva ou negativa que a família faz deles e o apoio que a família lhes proporciona também são determinantes. Quando os educandos percebem que são

valorizados e apoiados por suas famílias, tendem a se sentir mais motivados e confiantes em relação à sua educação. Os pais desempenham um papel fundamental nesse aspecto, influenciando as expectativas dos alunos, a comunicação com eles e a preocupação demonstrada em relação ao seu progresso acadêmico.

Portanto, este estudo justifica-se, pela importância de averiguar o vínculo familiar como um fator determinante no desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental. Ao compreender a natureza desses vínculos e como eles impactam a educação dos educandos. Traz como objetivo: Analisar a natureza e a qualidade dos vínculos familiares e como esses vínculos influenciam no desempenho acadêmico.

É imprescindível analisar segundo Oliveira (2019), que o conceito de família esteve presente ao longo da história, em cada época se mostra com um padrão diferente e características únicas, o que resulta em uma grande evolução deste termo. Este significado remonta à origem do homem, porque este se organizava em comunidades primitivas, nessa fase não só se promovia a sobrevivência dos seus membros, como também realizavam implicitamente atividades coletivas, razão pela qual desenvolveu diferentes formas de organização social.

Exemplo disso, Fernandes (2021, p. 65), referem-se a cinco funções vitais para a vida em sociedade:

[...] a primeira função é a reprodução, com o objetivo de garantir que a espécie humana não se extinga; Seguem-se os serviços econômicos, nos quais é de extrema importância produzir e distribuir alimentos; outra é a ordem social, aqui devem ser criados procedimentos para reduzir conflitos e manter condutas pacíficas; Outro é o apoio emocional, que antes não era tão mencionado, mas atualmente é um dos mais importantes, por isso é necessário fomentar um senso de propósito em cada pessoa; Por fim, existe a socialização, na qual os adultos devem transmitir conhecimentos e

exemplos aos mais jovens para que se tornem membros de uma sociedade competente.

A família é uma instituição que assume atualmente a maior relevância, uma vez que nela as pessoas se relacionam entre si, de acordo com determinadas regras organizacionais, permitindo aos indivíduos estabelecer os vínculos adequados para uma comunicação eficaz entre os grupos, bem como uma integração na sociedade.

Chechia e Andrade (2019), definem a família como “um grupo nuclear composto por um homem e uma mulher unidos em casamento, mais seus filhos”, enquanto Sarramona (2021), diverge na visão desse dois escritores, uma vez que tomam como modelo o família nuclear tradicional, razão pela qual desconsideram a crescente diversidade familiar, as novas estruturas e o seu funcionamento. A visão de Nakano (2020), traz a concepção em que afirma:

[...] A família é um grupo social, organizado em sistema aberto, composto por um número variável de membros, que na maioria das vezes convivem no mesmo local, ligados por laços, sejam eles consanguíneos, legais e/ou de afinidade. É responsável por orientar e proteger seus membros, sua estrutura é diversificada e depende do contexto em que está inserido.

Os autores, ao fazerem esta comparação deste conceito, do ponto de vista demográfico, as famílias constituem espaços de relações sociais de natureza íntima, nas casas onde vivem e interagem com outros membros, também constroem fortes laços de solidariedade, eles atendem e distribuem recursos para satisfazer necessidades básicas.

Segundo uma perspectiva antropológica, para Almeida (2018, p. 45), “a família é o principal determinante do destino de uma pessoa”. Fornece o apoio psicológico, o primeiro ambiente cultural. É o critério principal para estabelecer a posição social de um jovem. É assim que dão a conhecer que este núcleo é a base da sociedade humana, na qual dá sentido aos seus membros e influencia uma grande percentagem da qualidade de vida das pessoas, desde a primeira formação e a preparação para a vida futura.

Quando analisada a partir do campo sociológico, de acordo com Siqueira (2020, p. 79), “a família tem sido considerada a principal instituição e a base das sociedades humanas”, razão pela qual engloba a virtude de cuidar de seus membros, sejam laços de parentesco, consanguíneos ou similares, também tem como objetivo primordial orientar seus membros para o enfrentamento do ambiente em que irão atuar, social, cultural, político, econômico, entre outros.

2.1. Definição de desempenho acadêmico

A complexidade do desempenho acadêmico como descrevem Garcia e Veiga (2021), começa desde a sua conceituação, às vezes é chamado de aptidão escolar, desempenho acadêmico ou desempenho escolar, mas geralmente as diferenças de conceitos são explicadas apenas por questões semânticas. Alves (2020, p. 32) afirma:

[...] o desempenho acadêmico é o nível de conhecimento de um aluno medido com uma avaliação, e que este também é modulado por vários fatores: psicológicos, sociológicos e pedagógicos. Este desempenho acadêmico ou nível de aproveitamento é obtido através de uma avaliação que esteja de acordo com o plano de estudos.

No melhor dos casos, como descreveu os autor, se pretendemos conceitualizar o desempenho acadêmico com base na sua avaliação, é necessário considerar não só o desempenho individual do aluno, mas também a forma como este é influenciado pelo grupo de pares, pela sala de aula ou pelo ambiente de trabalho, ou o próprio contexto educacional.

Para Nogueira (2020), a definição de desempenho acadêmico enquadra as limitações que intervêm na internalização do conhecimento de acordo com um perfil estabelecido, fracasso é um termo utilizado para rotular aqueles que não conseguiram obter a pontuação mínima, que os credencia para aprender conhecimentos.

Além de tudo isso, Nakano (2020) afirma que o nível de aproveitamento em relação ao que está contemplado no currículo deve especificar os níveis de desempenho que todos os alunos devem adquirir, e as provas são os instrumentos que cumprem a função de determinar se os alunos têm ou não domínio do conhecimento fornecido pela escola e estabelecido nos programas. Como mencionam Dessen e Polônia (2017, p. 98):

[...] As notas não dependem apenas dos alunos, os resultados das avaliações estão ligados a muitos fatores, dos quais poderíamos citar: os professores, as técnicas e métodos de ensino, a instituição de ensino e a família, entre outros.

Por isso, é complexo conseguir definir o desempenho acadêmico de forma isolada, sem levar em conta as diferentes esferas em que o aluno está imerso.

A definição de desempenho acadêmico, conforme discutida por Rodrigues (2019), geralmente se enquadra em um contexto que leva em consideração as limitações que podem surgir durante o processo de internalização do conhecimento, de acordo com um perfil estabelecido. Nesse cenário, o termo "fracasso" frequentemente é usado para identificar aqueles que não conseguiram alcançar a pontuação mínima necessária para serem considerados proficientes em um determinado conjunto de conhecimentos. Essa perspectiva tende a focalizar o indivíduo em relação a um conjunto de padrões predeterminados.

No entanto, Ariès (2019) acrescenta uma dimensão importante ao entendimento do desempenho acadêmico. De acordo com sua visão, avaliar o desempenho acadêmico não deve se limitar apenas à análise do progresso individual do aluno. É essencial considerar também como esse desempenho é influenciado por fatores externos, como o grupo de pares, o ambiente da sala de aula e até mesmo o contexto educacional mais amplo.

Isso significa reconhecer que o desempenho acadêmico de um aluno não é apenas uma medida de suas habilidades individuais, mas também o

resultado de uma interação complexa entre múltiplos elementos. O ambiente da sala de aula, a dinâmica do grupo de estudantes, as práticas de ensino adotadas e até mesmo as políticas educacionais desempenham um papel crucial na formação desse desempenho.

Essa perspectiva mais abrangente nos lembra que avaliar o desempenho acadêmico de forma justa e completa requer a consideração de uma série de variáveis. Ela nos convida a não apenas rotular os alunos com base em pontuações, mas a examinar o contexto em que essas pontuações são obtidas. Compreender como fatores externos influenciam o desempenho acadêmico pode nos ajudar a desenvolver estratégias educacionais mais eficazes e a criar ambientes de aprendizado que promovam o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas habilidades individuais.

2.2. As relações entre os familiares constituem um ambiente decisivo para o desempenho escolar

Desempenho acadêmico para Sarramona (2021), é um construto capaz de adotar valores quantitativos e qualitativos, por meio do qual há uma abordagem das evidências e da dimensão do perfil de competências, conhecimentos, atitudes e valores desenvolvidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, múltiplas causas intervêm no desempenho acadêmico dos estudantes, desde variáveis que têm a ver com determinantes pessoais até fatores associados a aspectos sociais.

Além disso, Oliveira (2019) explica que intervêm diferentes variáveis externas à escola, como a qualidade do conhecimento do professor, o currículo, o planejamento prévio, a atitude em relação ao assunto abordado, a personalidade do aluno e a motivação para o estudo, em por outro lado, Fernandes (2021) menciona que os professores devem ser capacitados nos diferentes processos de ensino, uma vez que o professor interfere nessas variáveis.

Vários fatores afetam o desempenho acadêmico adequado e não podem ser explicados apenas pela instituição de ensino, embora este seja um dos fatores a ter em conta. Existem outras, como a inteligência cognitiva tradicional e o desempenho acadêmico anterior, entre outras variáveis. Para Siqueira (2020, p. 55):

[...] A organização familiar, referente ao grau de planejamento e de estabelecimento de funções e normas no seio de uma família, afeta decisivamente a adaptação das crianças e apresentam níveis diferenciados de adaptação geral, emocional, social e familiar.

O ambiente familiar discutido pelo autor, ocupa um lugar importante, é um conjunto de interações típicas da convivência familiar, que afetam o desenvolvimento do indivíduo, manifestando-se também na vida acadêmica. A influência do pai e da mãe, ou do adulto responsável pelo aluno, influencia significativamente a vida acadêmica.

Um ambiente familiar favorável, como explana Oliveira (2019) marcado pelo comprometimento, contribui para o desenvolvimento acadêmico adequado, bem como a convivência familiar democrática entre pais e filhos.

Para Fernandes (2021), a convivência familiar democrática está associada a um melhor desempenho acadêmico, o que se reflete em variáveis como motivação, percepção de competência e atribuição de sucesso acadêmico; O mesmo não acontece segundo Chechia e Andrade (2019), com alunos marcados por ambientes familiares autoritários e indiferentes.

As relações entre os familiares como aponta Siqueira (2020) constituem um ambiente decisivo para o desenvolvimento e configuração do conhecimento; por outro lado, indica em relação ao clima familiar que os fatores de coesão, expressividade e organização familiar são aqueles que têm um impacto positivo. relação com o autoconceito em todas as suas áreas definidas.

Sarramona (2021) aponta que o desempenho escolar depende também do contexto em que a família e o aluno se desenvolvem, pois é

importante a percepção que os jovens têm sobre a avaliação positiva ou negativa que a família faz deles, a percepção deles sobre o apoio que a família lhes proporciona. A percepção dos pais sobre as tarefas, as suas expectativas futuras, a sua comunicação com os alunos e a sua preocupação com eles, mostram também que essas relações estabelecidas interferem no resultado.

Por outro lado, clima familiares percebidas pelos adolescentes são determinantes segundo Garcia e Veiga (2021) na satisfação, autoestima e na autoeficácia, uma vez que esta não depende apenas das ações dos pais, mas também das influências que recebem de outros contextos.

Somando-se ao que Nakano (2020) revela que os estudantes têm múltiplas necessidades de apoio da família e da instituição de ensino do qual faz parte. Embora seja verdade que é dever de todos os responsáveis pela educação dedicar tempo e esforço suficientes para que os alunos deste nível de ensino comecem a tornar-se alunos qualificados, antes que o seu desempenho potencial seja diminuído pela ignorância ou falta de aplicação de tais estratégias e motivações consideradas.

Portanto, os alunos que se desenvolvem em um clima familiar favorável tendem a alcançar mais facilmente o sucesso escolar, pois possuem vantagens, por exemplo, de serem auxiliados na realização dos trabalhos escolares, de terem consciência de seu comportamento e de orientá-los em suas ações. O contrário acontece em um ambiente desfavorável, pois impede que os alunos se sintam seguros, calmos e mantêm a concentração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que é necessário que os pais se envolvam realmente e participem ativamente no processo de aprendizagem dos seus filhos, bem como tomem consciência do estilo parental mais relevante para educar o seu

filho, uma vez que, de acordo com o estilo parental utilizado pelos pais, o educando desenvolve certos tipos de características que se refletem tanto na sala de aula e no seu desempenho acadêmico, como no seu desenvolvimento na sociedade.

As conclusões deste estudo destacam a importância do envolvimento ativo dos pais no processo de aprendizagem de seus filhos, bem como a relevância do estilo parental adotado para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Estas conclusões têm implicações profundas para a promoção do sucesso escolar e o crescimento saudável das crianças.

Primeiramente, a pesquisa enfatiza a necessidade de os pais participarem verdadeiramente da educação de seus filhos. Isso vai além da simples presença física; envolve um compromisso ativo em acompanhar o progresso acadêmico, oferecer apoio emocional e fornecer estímulos para o aprendizado. A influência dos pais na formação das crianças é inegável, e sua participação efetiva pode ser determinante para o sucesso acadêmico e social de seus filhos.

Além disso, os resultados do estudo ressaltam a relação entre o estilo parental adotado e as características desenvolvidas pelas crianças. O estilo parental pode moldar tanto as habilidades acadêmicas quanto as habilidades sociais das crianças. Também é importante reconhecer que o contexto familiar desempenha um papel significativo no desempenho escolar dos alunos. Os desafios e problemas familiares podem impactar negativamente o desempenho acadêmico das crianças. Portanto, as escolas e instituições educacionais devem considerar o contexto familiar como um fator importante e implementar estratégias para apoiar as famílias em situações desafiadoras.

O estudo destaca a interconexão entre família, estilo parental, contexto escolar e desempenho acadêmico. Para promover o sucesso escolar e o bem-estar das crianças, é crucial que os pais estejam ativamente envolvidos na educação de seus filhos, adotem um estilo parental democrático e que as instituições educacionais considerem o contexto

familiar ao desenvolver estratégias de apoio. Essas ações coletivas podem criar um ambiente propício para o crescimento saudável e o sucesso de nossas futuras gerações.

Com base nos achados desta pesquisa, conclui-se que existe uma associação entre o contexto familiar e o desempenho ou fracasso escolar dos alunos, por isso é fundamental implementar ações de melhoria contínua nas instituições para intervir de forma mais fecunda nos diversos problemas que surgem devido ao fator familiar, além de os pais estarem comprometidos com a formação e educação dos seus filhos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.H.M. **Relações estabelecidas entre famílias e escolas**. Natal. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família** – 2ª Ed. Rio de Janeiro. RJ. Zahar, 2019.

CASARIN, N.E.F. **Família e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Dissertação. Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. D. S. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. Estudos de Psicologia, 10(3), 431-440, 2019.

DESSEN, M.A; POLÔNIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Distrito Federal, Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília, 2017.

DUARTE, M J N P; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar**. Editora Protexito. 2022 Disponível em: <www.protexito.com.br/texto.php?cod_texto_2520> acesso em 02/11/2017. Acesso, 2023.

ESPÍRITO SANTO FARIAS, Maria Elzineide. **Escola e família: a influência da família no desempenho escolar do aluno**. / Dissertação (Mestrado) – Universidade Del Sol, Assunção, 2018.

FERNANDES, A.C.O.G. **A família na vida escolar.** Campina Grande, Monografia. Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

FERREIRA, S. H.A; BARRERA, S.D. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.** PSICO. São Paulo. v.41.n.4.p.462-472.out, 2022.

GARCIA, E. G. VEIGA, E.C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso. 2021.

MATTOS J.L. **A relação família-escola a partir de um uso eficiente dos recursos da política educacional.** Campinas, Monografia. Universidade Estadual de Campinas. 2019.

NAKANO, J.M.Z. **A percepção dos professores quanto a participação e ausência da família na vida escolar das crianças.** Brasília, Monografia. Universidade de Brasília, 2020.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação.** EDUCAÇÃO & REALIDADE. Rio Grande do Sul. v.31.n.2.p.155-170. julho, 2020.

OLIVEIRA, C.B.E; MARINHO-ARAÚJO,C.M. >**A relação família-escola: intersecções e desafios.** Brasília Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília, 2019.

RIBEIRO, Renata; CIASCA, Sylvia Maria. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública. *Rev. psicopedag.* [online]. 2016, vol.33, n.101 [citado 2023-07-06], pp. 164-174 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486

RODR IGUES, M. I. *A importância da parceria família e escola.* **Colégio Integral.** Bahia. Dez/2012. Disponível em: www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/. Acesso em: 06 de julho de 2019.

SARRAMONA, Jaume. **Educação na Família e na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 2021.

SIQUEIRA, Anriet. **Educação e processo.** Boletim Psicológico, 20/10/2020.

SOUSA, J.A. **Família e escola: Desafios de uma relação.** Londrina, Monografia. Universidade Estadual de Londrina, 2020.

VASCONCELOS, K.M. **A representação social da família: Desvendando conteúdos e explorando processos.** Brasília. Tese. Universidade de Brasília, 2017.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS E REGRAS DE CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leane Isabel Feiten⁶⁹

RESUMO

As estratégias lúdicas são essenciais para melhorar as normas de convivência, principalmente na educação Infantil, porque permitem que as crianças se socializem, comuniquem e trabalhem em equipe em um ambiente de jogo sem a necessidade de forçá-las; neste sentido, este estudo teve como objetivo investigar o potencial das estratégias lúdicas para a melhoria das normas de convivência na educação infantil. A pesquisa explorou como a implementação de estratégias recreativas pode impactar o comportamento das crianças, suas interações sociais e o respeito às regras de convivência em sala de aula. O método utilizado foi qualitativo e explicativo, permitindo uma análise aprofundada das mudanças observadas. As estratégias lúdicas foram identificadas como elementos essenciais para promover a socialização, a comunicação e o trabalho em equipe entre as crianças, criando um ambiente de aprendizado baseado no jogo, onde a participação é voluntária e prazerosa. Isso contrasta com abordagens mais tradicionais que podem forçar as crianças a seguir normas de convivência sem um contexto lúdico. Trouxe como problema da pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao implementar estratégias lúdicas para promover normas de convivência na sala de aula? Os resultados do estudo indicaram que a aplicação de estratégias lúdicas tem um impacto positivo nas normas de convivência em sala de aula, pois contribuem para mudanças observáveis no comportamento das crianças, especialmente em relação às regras trabalhadas durante as atividades lúdicas. Além disso, as interações entre meninos e meninas nas aulas também são contributos positivos.

Palavras-chave: Estratégias. Lúdico. Regras de Convivência. Educação Infantil.

ABSTRACT

Playful strategies are essential for improving coexistence standards, especially in early childhood education, because they allow children to socialize, communicate and work as a team in a game environment without the need to force them; In this sense, this study aimed to investigate the potential of playful strategies for improving coexistence standards in early childhood education. The research explored how the implementation of recreational strategies can impact children's behavior, their social interactions and respect

⁶⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia -Faculdades Integradas Facvest; **Pós-Graduação:** Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica - Faculdades Integradas Facvest -; **Mestrado** em Ciências La Educación -Universidad de Desarrollo Sustentable - leanefeiten@hotmail.com

for the rules of coexistence in the classroom. The method used was qualitative and explanatory, allowing an in-depth analysis of the changes observed. Playful strategies were identified as essential elements to promote socialization, communication and teamwork among children, creating a game-based learning environment, where participation is voluntary and enjoyable. This contrasts with more traditional approaches that can force children to follow norms of coexistence without a playful context. The research problem was: what are the main challenges faced by educators when implementing playful strategies to promote norms of coexistence in the classroom? The results of the study indicated that the application of playful strategies has a positive impact on the norms of coexistence in the classroom, as they contribute to observable changes in children's behavior, especially in relation to the rules worked on during playful activities. Furthermore, interactions between boys and girls in classes are also positive contributions. Keywords: Strategies. Ludic. Coexistence rules. Child education.

1. INTRODUÇÃO

A atividade lúdica é atrativa e motivadora, pois capta a atenção dos alunos para uma aprendizagem significativa. Neste tipo de atividades os benefícios são inúmeros, pois através delas a criança adquire conhecimento e consciência do seu próprio corpo, domínio do equilíbrio, controle eficaz das diversas coordenações globais, consegue o controle da inibição voluntária e da respiração, e ainda incentiva a organização do sistema corporal, gere uma estrutura espaço-temporal e maior possibilidade para o mundo exterior, estimula a percepção sensorial, a coordenação motora e o sentido do ritmo, melhora sensivelmente a agilidade e flexibilidade do organismo, particularidades que importa reconhecer no aluno em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Como menciona Feiten (2023, p. 80), “a criança interage socialmente através da fala, dos gestos, brincadeiras de faz-de- conta, jogos e desenhos”. Nesse sentido, as estratégias lúdicas no processo formativo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, servem como ferramenta determinante para que os professores alcancem uma aprendizagem significativa, bem como na formação das crianças, o comportamento de acordo com o contexto.

Consequentemente, são projetados numa aprendizagem sustentável ao longo do tempo; assim, a sua eficácia é alcançada através da realização de diferentes jogos e atividades centradas no método de ação-participação e no acompanhamento dinâmico entre a criança e o professor.

Conforme discorre Huizinga (2015), durante a formação da aprendizagem na Educação Infantil, é muito importante desenvolver práticas pedagógicas por meio de diversos jogos didáticos interativos e dialógicos porque servirão para despertar o estímulo, a criatividade dos meninos e meninas. Da mesma forma, permitirá a realização e o estabelecimento de aprendizagens significativas, tanto intelectual quanto em habilidades sociais, que transcenderão a incorporação de valores e a prática de normas de convivência.

A ludicidade em suas diferentes expressões como expõem Kishimoto (2012), enriquece manifestações positivas como admiração, entusiasmo, curiosidade, alegria, sociabilidade, atenção, segurança na autoestima elevada, dinamismo, diálogo, vontade de participar, contribuem e constroem ideias e soluções, se esforçam para competir e em se divertir, características do estado inerente e ideal da criança. Embora, inicialmente os professores insistem apenas nas áreas intelectuais da criança, os professores também devem ter em conta que, ao estimularem as áreas física, cognitiva, linguística, social e emocional, estão ajudando a fortalecer a parte cognitiva de uma forma atrativa, facilitando a transmissão, assimilação e acomodação da aprendizagem significativa da criança.

Neste sentido, é necessário destacar os benefícios de trabalhar as atividades lúdicas associadas ao brincar e ao desempenho cognitivo da criança por meio de estratégias inovadoras como fatores predominantes na formação dos alunos. Com isso, o aluno fica capacitado a expressar seus sentimentos de forma livre e espontânea ao interagir com seu ambiente. assim, foi elaborado problema da pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao implementar estratégias lúdicas para promover normas de convivência na sala de aula?

Portanto, o presente estudo visa propor estratégias lúdicas para apoiar e gerar espaços mais dinâmicos na Educação Infantil, com propostas pedagógicas onde a comunidade educativa interage a partir do seu pré-conhecimento e o assimila através dos diferentes processos orientados ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicológico. Conseqüentemente, um dos escopos é a apropriação e implementação das atividades planejadas, tendo novas estratégias como ponto de partida para uma educação significativa, onde o aluno é o centro da tarefa docente, ou seja, um ativo, ser participativo e criativo. Dessa forma o objetivo da pesquisa procura investigar o potencial das estratégias lúdicas para a melhoria das normas de convivência na educação infantil.

2. IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atividade lúdica na Educação Infantil é concebida como a forma natural de incorporar os alunos ao ambiente que os rodeia, de aprender, de se relacionar com os outros, de compreender as normas e o funcionamento da sociedade a que pertencem. Da mesma forma, Raiol (2021) explica que o brincar é parte fundamental desse processo de socialização e deve se basear nos princípios que regem a educação como: integralidade, participação e brincadeira, está voltada para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, comunicativa, socioafetiva, corporal, estética, ética e espiritual.

Conseqüentemente, para Oliveira (2020), a atividade lúdica promove a autoconfiança, a autonomia e a formação da personalidade nos indivíduos, tornando-se assim uma das principais atividades recreativas e educativas. Em todas as culturas esta atividade tem sido desenvolvida de forma natural e espontânea, mas para a sua estimulação é necessário que os professores organizem espaços e tempos adequados para poder partilhar.

Segundo Souza (2021), as atividades lúdicas são estratégias muito importantes que devem ser aplicadas na aprendizagem, pois se observa que

sem essas práticas há um mau desempenho dos alunos, pois a brincadeira é muito importante na vida dos alunos, ajuda a desenvolver competências e habilidades na aprendizagem significativa destes.

Graças ao desenvolvimento da aprendizagem, Costa e Almeida (2021) advertem que o ser humano conseguiu alcançar uma certa independência do seu ambiente ecológico e pode até alterá-lo de acordo com as suas necessidades. Segundo Siqueira, Wiggers & Souza (2020, p. 61):

[...] aprender é adquirir, analisar e compreender informações de fora e aplicá-las à própria existência. Ao aprender, os indivíduos devem esquecer os preconceitos e adquirir novos comportamentos. A aprendizagem obriga-nos a mudar o comportamento e a refletir novos conhecimentos em experiências presentes e futuras.

Sobre a aprendizagem e sua relação com o lúdico, os autores afirmam que ela ocorre quando uma nova informação é conectada a um conceito relevante pré-existente na estrutura cognitiva, isso implica que novas ideias, conceitos e proposições podem ser aprendidos de forma significativa para que na medida em que outras ideias, conceitos ou proposições relevantes estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva da criança e que funcionem como ponto de ancoragem.

Nesse sentido, autores como Santos (2008) e Piaget (2003) sustentam que a aprendizagem é o processo pelo qual habilidades, competências, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, instrução, raciocínio e observação, que é o processo pelo qual uma determinada habilidade é adquirida, uma informação é assimilada ou uma nova estratégia de conhecimento e ação é adotada, por isso deve ser significativa.

Nesse contexto, Friedmann (2016) afirma que o brincar é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da ação, decisão, interpretação e socialização da criança, e, utilizado corretamente, constitui uma estratégia valiosa para o processo educativo, além de ser simples diversão. Portanto, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, constitui uma estratégia metodológica para desenvolver uma capacidade de

aprendizagem eficaz na sua iniciação e reforço, uma vez que o professor pode utilizá-la nas suas diferentes variantes para atingir os objetivos de aprendizagem, bem como desenvolver a produção oral, a compreensão auditiva, habilidades e habilidades de leitura e escrita.

Pelo exposto, Souza (2021) apontam que para promover a aprendizagem na Educação Infantil, é necessário criar estratégias, estabelecer um ambiente apropriado, considerar a criatividade, a brincadeira, a participação e a tecnologia no desenvolvimento de atividades que possibilitem ambientes de conhecimento. Para que isso aconteça, a participação dos alunos é essencial no processo para alcançar interação e interatividade.

Na perspectiva Kishimoto (2012) aponta que as atividades lúdicas podem ser utilizadas perfeitamente na motivação que o professor deseja proporcionar em processos como a leitura. E asseguram que é necessário conceber atividades lúdicas interativas que facilitem ao professor promover uma aprendizagem significativa para os alunos e, portanto, tornem mais fácil e divertida a aprendizagem nessa fase.

Nas colocações de Feiten (2023, p. 84), “Uma atividade em sua função lúdica contempla a diversão, o prazer e a satisfação das crianças envolvidas na atividade” O jogo como descreve Costa e Almeida (2021, p. 39), tem sido considerado

[...] um método de ensino para trabalhar com a criança nas habilidades necessárias para posteriormente enfrentar as tarefas do dia a dia. O jogo didático é então definido como uma atividade lúdica que serve para desenvolver habilidades por meio da participação ativa e afetiva dos alunos, portanto nesse sentido a aprendizagem criativa torna-se uma experiência feliz.

Do ponto de vista do autor, o jogo didático é uma estratégia que pode ser utilizada em qualquer nível e geralmente é muito pouco utilizada porque suas inúmeras vantagens são desconhecidas. As atividades lúdicas incluem momentos de ação pré-reflexiva e de simbolização ou apropriação lógico-abstrata do vivenciado para atingir os objetivos curriculares de ensino. A

utilização desta estratégia prossegue um conjunto de objetivos que se dirigem ao exercício de competências numa determinada área.

Portanto, na Educação Infantil, brincar e aprender têm vários aspectos em comum: a vontade de melhorar; prática e conhecimento que levam ao aumento de competências e habilidades; a implementação de estratégias que levam ao sucesso e ajudam a superar dificuldades. Nesse sentido, o brincar oferece inúmeras vantagens no processo de ensino e aprendizagem, pois envolve fatores que aumentam a concentração do aluno no conteúdo ou matéria, facilitando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.

2.1. Estratégias lúdicas e regras de convivência

De acordo com Arantes (2019), as estratégias lúdicas melhora o respeito na sala de aula, pois os professores conseguem efetivamente que os alunos sejam capazes de praticar e respeitar as regras de convivência. As mudanças nos jogos são causadas nos comportamentos sociais das crianças, principalmente no aumento das interações entre meninos e meninas nas aulas, pois percebe-se, que as crianças conseguem equilibrar a competitividade e a cooperação com os seus pares.

Na mesma linha, Bock, Furtado e Teixeira (2018) em sua pesquisa sobre estratégias recreativas, objetivou implementar estratégias lúdicas para melhorar a convivência entre crianças de cinco anos de idade e concluíram que as estratégias lúdicas como ferramenta são cruciais para alcançar uma convivência harmoniosa. Segundo explica Bessa (2018, p. 47):

[...] A estratégia lúdica é uma forma de viver o cotidiano; a ação e o efeito de brincar ou fazer algo com alegria e com o único propósito de entretenimento ou diversão são muito importantes para o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, como explanou o autor, ao utilizar estratégia para brincar, o professor juntamente com a criança alcançar novas formas de aprendizagem, uma vez a ludicidade permite novas formas de adquirir conhecimentos, num clima escolar descontraído e de acordo com as suas condições pessoais. Da mesma forma, Feiten (2023, p. 84) contribui explicando que:

[...] Porém, quando essas ações lúdicas cumprem o papel de contribuírem para a aprendizagem, surge então a dimensão educativa. A atividade espontânea está presente no brincar do cotidiano infantil, e a criança brinca sem se preocupar com resultados finais.

No entanto, como explicou a autora, quando essas ações lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, entramos na dimensão educativa do brincar. O ato de brincar de forma espontânea e descompromissada é uma parte intrínseca do cotidiano infantil. A criança se entrega ao brincar sem preocupações quanto aos resultados finais ou ao cumprimento de metas preestabelecidas.

O brincar, por sua natureza, é uma atividade que proporciona às crianças um espaço seguro e criativo para explorar o mundo ao seu redor. É nesse ambiente lúdico que elas têm a liberdade de experimentar, criar, imaginar e interagir com outras crianças. No processo, elas desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento.

Quando o brincar é integrado de forma intencional no contexto educacional, Bock, Furtado e Teixeira (2018) explicam que ele se torna uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Os educadores podem criar estratégias nos ambientes de aprendizagem que incorporam o jogo e a exploração como parte integrante do processo de ensino. Isso significa que, embora a criança ainda desfrute da espontaneidade do brincar, essa atividade é direcionada de forma a alcançar objetivos educacionais específicos.

Da mesma forma, Oliveira (2020, p. 71) menciona a importância de adotar estratégias para trabalhar os jogos por meio de regras a partir de quatro e sete anos:

[...] dependendo em grande parte do contexto social da criança; assim, passam a ser jogos com regras simples e diretamente ligados à ação, e terminam, por volta dos 12 anos, como jogos com regras complexas, mais independentes da ação, e em que a lógica indutiva e dedutiva, a formulação de hipóteses e o uso de estratégias devem ser frequentes e fundamentais porque contribuem para o aprendizado de habilidades sociais, cooperação, competição, amizade, controle emocional e concepção de normas.

Além disso, como sustentam Oliveira (2020), que a atividade recreativa permite a criação de uma sólida condição de estabilidade emocional na criança que a prepara para ter uma predisposição para lidar com as coisas cotidianas da vida. Para Friedmann (2016, p. 95):

[...] Um menino ou uma menina feliz responderá com maior criatividade para resolver problemas e estará preparado na vida para interagir nos espaços cotidianos em que ocorre a diversão, e acompanhado por um grupo social com o qual deverá aprender a conviver adequadamente.

A dimensão educativa do brincar segundo Friedmann (2016) permite que as crianças absorvam conhecimento de maneira natural e envolvente. Elas aprendem não apenas por meio de livros e palestras, mas também por meio da experimentação prática e da resolução de problemas que ocorrem durante o jogo. Essa abordagem integrada da aprendizagem valoriza a curiosidade inata das crianças e incentiva.

As estratégias metodológicas segundo Costa e Almeida (2021), devem ser organizadas, através da facilitação de experiências significativas para o desenvolvimento da criança, de acordo com o seu nível e com os objetivos definidos, sempre num contexto de liberdade e respeito. A participação da criança nas atividades lúdicas e pedagógicas deve ser plena, pois permitem, pois quando a criança está totalmente envolvida, ela tem a oportunidade de:

- ✓ Explorar o ambiente: As estratégias metodológicas devem incentivar a curiosidade da criança e permitir que ela explore o ambiente ao seu

redor. Isso ajuda a construir uma compreensão sólida do mundo que a cerca;

- ✓ Descobrir e fazer coisas por si mesma: Ao realizar atividades de forma independente, a criança desenvolve um senso de autonomia e confiança em suas habilidades;
- ✓ Escolher, executar e avaliar seus próprios objetivos e planos: Capacitar a criança a tomar decisões sobre o que deseja aprender e como deseja fazê-lo promove a responsabilidade e a autorregulação;
- ✓ Pensar e buscar soluções para problemas: As estratégias metodológicas devem desafiar a criança a pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões informadas;
- ✓ Interagir com outras crianças e adultos: A interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. Estratégias que promovem interações saudáveis com pares e adultos ajudam a desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Portanto, as estratégias metodológicas eficazes na educação infantil devem criar um ambiente propício para que a criança seja ativa e participativa em seu próprio processo de aprendizado. Elas devem ser flexíveis o suficiente para se adaptar às necessidades individuais das crianças, incentivando a exploração, a experimentação e a descoberta enquanto promovem o respeito pela autonomia e pelas escolhas da criança. Dessa forma, o aprendizado se torna uma experiência enriquecedora e significativa para as crianças, preparando-as para um futuro de aprendizado ao longo da vida.

Por outro lado, Souza (2021) afirmou as estratégias aplicadas através dos jogos são consideradas importante instrumento para a resolução de diversos problemas, porque contribuem para ativar processos mentais; entre as características mais notáveis estão as seguintes: participam uma ou mais pessoas, possuem regras fixas que estabelecerão os objetivos ou metas, os jogadores devem poder escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos.

Portanto, a transição do brincar espontâneo para o brincar educativo representa uma evolução significativa no desenvolvimento da criança. Ambos os tipos de brincadeira têm seu lugar e importância, contribuindo para o enriquecimento da experiência infantil. A dimensão educativa do brincar destaca a capacidade única do jogo de ser uma ferramenta valiosa para a aprendizagem ao mesmo tempo em que preserva a alegria e a liberdade intrínsecas à infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo revelam a eficácia notável das estratégias utilizadas pelo professor na Educação Infantil. Através da observação do progresso das crianças, ficou claro que essas estratégias desempenham um papel importante no desenvolvimento e no aprendizado das crianças.

Evidencia que as estratégias adotadas pelo professor devem ser capazes de estimular a participação ativa e o interesse genuíno das crianças no processo de aprendizado. O entusiasmo constante das crianças por participar das atividades lúdicas também é um indicativo importante da eficácia das estratégias. O ambiente de aprendizado baseado no jogo criado pelas estratégias lúdicas é sempre um motivador envolvente para as crianças, levando-as a demonstrar entusiasmo e interesse genuíno em aprender.

Além de melhorar o desempenho acadêmico, fica evidente que as estratégias lúdicas desempenham um papel fundamental na melhoria das normas de convivência. As crianças se beneficiam das interações sociais proporcionadas por essas estratégias, relacionando-se melhor com seus colegas e demonstrando habilidades de controle de ações e de resolução de problemas.

Portanto, as estratégias de ensino devem estar enquadradas nos princípios pedagógicos enunciados nos pilares do ensino da Educação Infantil, o que inclui a definição de ações docentes a partir dos modos de

ensinar. Da mesma forma, o ensino deve ser pensado criando e organizando intencionalmente ambientes motivadores onde o jogo seja aplicado como proposta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 158 p., 2021.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,. 237 p, 2019.

BESSA, Valéria da Hora. **Teoria da Aprendizagem**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., . 263 p., 2018.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade Na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017.
https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso, 2023.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15.ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 464 p, 2018.

COSTA, E. G., & ALMEIDA, A. C. P. C. de. **Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS)**. *Ciência & Educação (bauru)*, 27(Ciênc. educ. (Bauru), 2021, e21043.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Acesso, 2023.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. Belo Horizonte: Lê, 176 p., 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. In: Revista de Divulgação Técnico – Científica do ICPG. Vol. 1 n.4 – jan.-mar./2021.

FEITEN, Leane Isabel. **Educação Infantil e Ludicidade. ludicidade na educação infantil: um estudo das concepções e práticas dos professores nos centroseducativos do Município De Laguna, SC, Brasil**. Dissertação

submetida à Universidad de Desarrollo Sustentable - Ciências da Educação. Assunção Paraguai – PY, 2023

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, . 128 p. 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, . 128 p., 2012.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>. Acesso, 2023.

PIAGET, Jean. **Abstração Reflexionante.** Porto Alegre: Artes Médicas, 292 p. 2009

PIAGET. Jean; INHELDER, Barbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente.** São Paulo: Pioneira, 259 p. 2003.

RAIOL, Dienny Maria Nunes. **O lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil /** Dienny Maria Nunes Raiol, Maria de Deus do Espírito Santo Souza. – São João de Pirabas, PA, 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2008.

SIQUEIRA, I. B., WIGGERS, I. D., & SOUZA, V. P. de .. (2012). **O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil.** *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 34(Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 2020 34(2)), 313–326. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>. Acesso, 2023.

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil -** Dissertação - Escola Superior de Educação João de Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, 2021. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O%20CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ANTONIA%20SILVA.pdf>.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO

Kenny Marinho Iper Guedes da Silva⁷⁰

RESUMO

Este artigo é consecutivo da Dissertação de Mestrado intitulado: O ensino híbrido em tempos de mudança: narrativas docentes sobre essa abordagem metodológica diferenciada no ensinar e no aprender, na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Destacou as lacunas que existem em termos de igualdade de oportunidades e acesso à educação. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar oportunidades e desafios do modelo de educação híbrida no contexto pós-pandemia. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva com estudos bibliográficos. A educação híbrida não se limita a combinar modalidades de ensino, mas busca criar uma nova experiência educacional que vai além das fronteiras tradicionais. Isso implica desafios políticos, culturais e educacionais. O principal propósito é enfrentar o imperativo histórico-social da educação virtual de forma comprometida, oferecendo oportunidades para melhorar a retenção, a permanência e a conclusão dos trajetos educacionais no contexto pós-pandemia. O estudo apontou que a educação híbrida representa um novo horizonte para o ensino e aprendizagem, mas sua implementação eficaz requer uma abordagem cuidadosa e contínua, com foco na motivação dos alunos, no desenvolvimento das habilidades dos professores e na construção de uma experiência educacional que vá além das limitações convencionais. É um campo em constante evolução que merece atenção e investimento para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Pós-Pandemia. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is consecutive from the Teacher's Dissertation entitled: O hybrid teaching in times of change: teaching narratives about this differentiated methodological approach not teaching and not learning, at the Escuela Estadual Senator João Bosco Ramos de Lima, Itacoatiara-AM/Brazil, in the period of 2020-2021. We highlight the gaps that exist in terms of equal opportunities and access to education. Therefore, the objective of this article is to analyze opportunities and challenges of the hybrid education model in the post-pandemic context. A qualitative, descriptive research with

⁷⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - FLATED - Faculdade Latino - Americana de Educação - 2009. **Graduação:** Normal Superior - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - UEA - Universidade do Estado do Amazonas - 2008. **Pós-graduação:** Psicopedagogia com Gestão e Supervisão - FAEME - Faculdade Evangélica do Meio Norte - 2018. **Mestrado:** Maestria em Ciências de la Educación - UNIDA - Universidad de La Integración de Las Américas. kennymarinhoisper@gmail.com

bibliographical studies was developed. Hybrid education is not limited to combining teaching modalities, but seeks to create a new educational experience that goes beyond traditional borders. Isso implies political, cultural and educational challenges. The main purpose is to face the historical-social imperative of virtual education in a committed way, offering opportunities to improve retention, permanence and completion of educational trajectories in the post-pandemic context. The study suggests that hybrid education represents a new horizon for teaching and learning, but its effective implementation requires a careful and continuous approach, with a focus on the motivation of students, not the development of the skills of teachers and the construction of an educational experience that will last. aside from conventional limitations. It is a field in constant evolution that deserves attention and investment to face contemporary educational challenges.

Keywords: Hybrid Education. Post-Pandemic. Teaching and Learning.

1. INTRODUÇÃO

O setor da educação como menciona Matias *et al.* (2023), não estava preparado para uma mudança como a provocada pela pandemia da COVID-19. O encerramento de instituições de ensino para conter a pandemia levou a uma implantação acelerada de intervenções de ensino à distância para garantir a continuidade pedagógica. Os obstáculos foram múltiplos, desde pedagógicos e tecnológicos até mudanças nas condições de trabalho do corpo docente.

O fechamento total ou parcial das escolas como expõem Silva e Mello (2023), teve que ter uma estratégia intencional e eficaz para garantir a oportunidade de aprender em tempos de pandemia e evitar graves perdas de aprendizagem para os alunos. Foi altamente desafiadora e uma oportunidade para soluções criativas interessantes. Pesquisadores em educação e uso de tecnologias identificam diferenças entre cursos virtuais criados para ensino em situações de emergência e ensino online. Distinções necessárias a ter em conta na avaliação da qualidade educativa e dos resultados relativos às alterações introduzidas nas aulas no contexto da pandemia.

O ensino remoto emergencial ('ensino remoto emergencial' ou 'ensino a distância') como explica Sofiato & Setton (2023), é uma modalidade de ensino-aprendizagem que utiliza recursos simples e variados, por exemplo, rádio, podcast, celular e/ou internet para manter o acesso ao ensino. Corresponde à adaptação de conteúdos e metodologias do formato presencial para o remoto com o propósito de enfrentar uma crise. Já o ensino online responde a um desenho instrucional complexo, cuidadoso e planejado, que aborda conteúdos, materiais e aspectos do processo de ensino-aprendizagem relacionados ao papel de professores e alunos, tipo de interação, feedback e avaliação. Essa modalidade possui plataforma adequada e suporte técnico para sua implementação.

Ambas as modalidades segundo Melo (2020), apresentam vantagens e desvantagens. O ensino remoto emergencial é flexível, buscando adequação rápida ou temporária para garantir a conexão e o aprendizado dos alunos por meio dos recursos disponíveis no contexto educacional.

Exemplos típicos como a clara Oliveira & Prieto (2021), foram utilizados em resposta à pandemia, adaptando na educação para um formato 'misto', substituindo as aulas presenciais por cápsulas de vídeo e/ou utilizando ferramentas de armazenamento de dados para envio de trabalhos.

Em contrapartida, Martins e Cavalcanti (2021) mencionam que o ensino online tem a vantagem de um design instrucional que proporciona atividades organizadas e programadas antecipadamente através de uma plataforma ou ambiente que permite que alunos e professores interajam e gerenciem aspectos de conteúdo, avaliação e participação de diversas maneiras.

Segundo Reimers e Schleicher (2020), o ensino remoto de emergência e o ensino online também apresentaram desvantagens. A

primeira modalidade, por não ter um desenho e/ou suporte cuidadoso, pode impactar alguns dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, o menor envolvimento dos alunos, a sobrecarga de conteúdos ou o predomínio da atividade síncrona. O ensino online, por sua vez, pode não se adaptar às condições particulares de alguns alunos que, por exemplo, não dispõem de conectividade adequada ou de dispositivos adequados para acessar e interagir com a plataforma.

Por não ter um desenho e/ou suporte cuidadoso, alguns resultados do processo de ensino-aprendizagem podem ser impactados, por exemplo, o menor envolvimento dos alunos, a sobrecarga de conteúdos ou o predomínio da atividade síncrona (GATTI, 2020).

Apesar dos esforços nas políticas de desenvolvimento profissional dos professores ao longo dos anos, como observado por Gatti (2020), a utilização pedagogicamente significativa da tecnologia da informação e comunicação (TIC) ainda está em estágios iniciais. A pandemia da COVID-19 evidenciou essa lacuna, tornando claro que há muito trabalho a ser feito para capacitar os educadores a usar eficazmente as TIC no ensino.

A pandemia da COVID-19 forçou uma transformação rápida no campo da educação, com a transição para o ensino remoto emergencial e o ensino online. Embora essas modalidades tenham suas vantagens, também apresentam desafios significativos que precisam ser abordados para garantir uma educação de qualidade no futuro.

Longe de gerar um reducionismo que simplifique a educação híbrida para síncrona e assíncrona, é importante pensar em camadas de complexidade. Neste quadro, a questão da educação híbrida não deve ser reduzida à utilização de plataformas ou à dimensão temporal do síncrono ou assíncrono como marca definidora. Nem a um modelo didático único, predominante. A integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem exige que as políticas públicas ampliem sua visão para a

construção de modelos situados que respondam a uma diversidade de necessidades diferenciadas do corpo discente. Ou seja, no cerne da educação híbrida o que está em debate é a tensão entre ensino, aprendizagem, currículo, tecnologias e avaliação e suas condições materiais para torná-la efetiva. Como aponta Levy (2004, p. 78) “Quem estuda aprende com uma proposta pedagógica desenhada à mão, ligada a conteúdos, ferramentas, colegas de comunidades de práticas que interagem”, dialogam, compartilham experiências e conhecimentos e promovem um novo tipo de construção a partir da ideia de inteligência coletiva.

Nascimento e Sousa (2021) propõe uma reflexão sobre o lugar que as tecnologias ocupam no campo educacional. Desse modo o estudo traz as seguintes questões: Que novos espaços de aprendizagem precisam ser desenhados para aproveitar o potencial dessas tecnologias a partir de uma matriz didática? Os educadores em geral devem explorar diversas alternativas de hibridização do ensino no atual cenário pós-pandemia, aprofundando-se nas mudanças que devem ser realizadas nas práticas docentes. O objetivo deste artigo é analisar oportunidades e desafios do modelo de educação híbrida no contexto pós-pandemia

2. CONCEITO DE HIBRIDIZAÇÃO

O conceito de hibridização segundo Nozu & Kassir (2020) está presente na perspectiva dos estudos culturais e na fundamentação da educação a distância como parte de sua concepção original. Reconhecer esta “genealogia” do conceito é pertinente para compreender os diferentes significados que o termo adota em função dos contextos educativos e dos cenários digitais em constante mudança.

A educação híbrida não surge com a pandemia. Diferentes autores como Oliveira & Prieto (2021), Kumada (2022) relatam sua inclusão em propostas, ensaios e pesquisas anteriores. Nos estudos culturais e de comunicação, a hibridização está ligada à miscigenação, com a combinação

de culturas provenientes de processos migratórios, com o reconhecimento de conexões entre representações e significados multiculturais. Como afirma Arruda (2021), estes são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas distintas, que existiam separadamente, são combinadas para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Muitas vezes, segundo o autor, a hibridização surge da criatividade individual e coletiva. Não apenas nas artes, mas na vida cotidiana e nos desenvolvimentos tecnológicos. Cardozo & Santos (2020) recupera esta visão para se referir à comunicação a partir da mistura de linguagens e meios de comunicação que se combinam para dar origem a novas formas de expressão que são mainstreamed em todos os meios de comunicação (por exemplo, televisão com a Internet).

Estas combinações, misturas ou hibridações materializam-se nas práticas. Martins e Cavalcanti (2021) referem-se às práticas como uma forma de fazer que se sustenta em diversas perspectivas, vozes ou disciplinas que se misturam; como uma convergência de diversidades. Esta miscigenação aposta numa abertura a múltiplas mediações: tecnológica, cultural, política, ética, didática, cognitiva. São cruzamentos diversos e variados que convergem.

Como argumenta Dias e Santos (2021), o contexto atual não é caracterizado pelo deslocamento, mas pela convergência. A convergência cultural se constitui a partir da mídia. Ou seja:

[...] a convergência de mídias, conteúdos e narrativas, que às vezes transmídia (inscrito em diferentes mídias simultaneamente); cultura participativa que inclui mudanças na forma como concebemos a nossa relação com os meios de comunicação social, onde existe um envolvimento profundo de quem os utiliza e em que a produção mediática integra a sua própria experiência; e a inteligência coletiva, que reconhece que no momento atual ninguém pode saber tudo, todos sabem alguma coisa, e as peças que todos sabem podem ser reunidas e as competências partilhadas (DIAS e SANTOS, 2021, p. 47).

Ou seja, dada a atual implantação tecnológica e o acesso a diversas redes para disponibilizar experiências, reflexões, debates, teorizações que permitam construir coletivamente saberes “vivos”, que aconteceu nestes anos de pandemia. Uma nova forma de compreender as hibridizações em

sentido amplo, coletivo e compartilhado sobre a forma de organizar o ensino, compreendê-lo e expandi-lo.

Nessa perspectiva, Melo (2020) menciona que conceber a hibridização apenas como a articulação entre o virtual e o presencial e o síncrono e o assíncrono implica reducionismo. É imperativo ampliar o olhar para definições de política educacional que reconheçam o protagonismo cada vez maior dos cenários e ferramentas digitais, tanto para ampliar e flexibilizar propostas educacionais a partir da diversidade de trajetórias, quanto para favorecer processos de democratização e inclusão e, ao mesmo tempo, garantir acesso com conectividade e dispositivos variados. Isto exige uma transformação da formação e do desenvolvimento profissional das equipes de supervisão, gestão, docentes e não docentes; isto é, de toda a comunidade educacional como um todo, para uma mudança profunda e sustentada nas práticas que levem em conta a diversidade e a documentação dos processos de construção do conhecimento em cenários incertos, complexos e nem sempre previsíveis.

A pandemia, como ponto de viragem, mostrou, portanto, a necessidade de transformação das instituições educativas como um todo e, por isso, a educação híbrida voltou a estar no centro do debate (REIMERS e SCHLEICHER, 2020). Como ponto de partida, reconhece-se que os cenários contemporâneos colocam desafios multidimensionais complexos (políticos, sociais, culturais, comunicacionais, didáticos, cognitivos e tecnológicos) nos quais existem características centrais que devem ser analisadas para compreender algumas tendências em relação às transformações ligadas às aprendizagens e aos desafios para o ensino.

Portanto, supõe-se, que haja a presença de múltiplas hibridizações. Os formatos pedagógicos e as estratégias de ensino (aulas invertidas, sequências alteradas, transmediais, gamificadas, imersivas, baseadas em problemas, baseadas em desafios, baseadas em projetos; personalizadas, etc.); epistemologias ou diferentes formas de pensar sobre uma disciplina e a sua didática (os conteúdos fazem cada vez mais parte de uma trama

epistemológica que acentua o entrelaçamento disciplinar e a hiperespecialização); desenvolvimentos tecnológicos e aplicações (porque não se utiliza uma plataforma única, mas se combinam diversas aplicações e plataformas); e formas de comunicar através de diferentes canais para criar vínculos, inclusão e apoio pedagógico. Essa concepção oferece a oportunidade de monitorar trajetórias estudantis que ocorrem simultaneamente em diversos e variados espaços, tempos e dispositivos. A complexidade desta perspectiva de hibridização entendida como múltipla exige condições tecnológicas, curriculares, formativas, didáticas e avaliativas que ocorrem em tempos síncronos e assíncronos e em ambientes simultâneo.

2.1. Diferentes pontos de vistas sobre a educação híbrida

A alternativa da modalidade híbrida face à presencial ganhou terreno, do ponto de vista formal, pois se confirma que o regresso à fase anterior parece inviável, uma vez que as mudanças geradas parecem ter vindo para ficar, embora seja um processo em evolução. Mas o que é aprendizagem híbrida?

Ao longo da busca por informações sobre a educação híbrida, foram encontrados estudos que fortalecem a análise do tema. Villas Bôas e Unbehaum (2020), refletem que o modelo educacional híbrido levanta a possibilidade de fazer uso de recursos digitais a fim de permitir maiores espaços para criar novas aprendizagens colaborativas, ambientes para os alunos, e também aponta que deve haver uma iniciativa para projetar espaços comunicativos com os professores. Este modelo se flexibiliza ao permitir ao aluno a construção própria de estilo e ritmo para obter aprendizagem sob o acompanhamento do professor.

Para Kumada (2022) os ambientes híbridos de ensino e aprendizagem exigem a combinação com o espaço físico de aprendizagem onde se busca que os alunos permaneçam parcialmente presentes no local concebido como espaços de aprendizagem, seja online ou virtualmente. Esta abordagem é

atualmente uma realidade, devido aos diversos fatores que estão ocorrendo na humanidade, seja pela pandemia da COVID-19 ou pelas diversas mudanças no planeta devido às questões ambientais.

No estudo de Arruda (2021), expressou que a pandemia revelou fragilidades governamentais e o não cumprimento das recomendações de organizações internacionais como a UNESCO em relação às lacunas digitais presentes no sistema educacional, muitas das limitações na educação híbrida foram expostas sob um problema que vem sendo mantido há décadas ; No entanto, é necessário esclarecer que houve alguns avanços importantes com a pandemia, durante a emergência é evidente que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a equidade, o que é testemunhado pelo alargamento das lacunas digitais:

[...] Numa perspectiva positiva, é necessário dizer que o sistema educacional teve que ser sufocado pela COVID-19 para que a educação a distância e a educação híbrida pudessem ser aceleradas (ARRUDA, 2021, p, 45).

O autor levanta a questão: eles vieram para ficar? A este respeito, só se pode dizer que esta é uma questão que precisa ser abordada pela sua complexidade dentro do sistema educacional, considerando que deve ser feita uma projeção sobre reforços tecnológicos para alcançar e construir grandes modelos na educação a distância ou híbrida.

Cardozo & Santos (2020) indicam que o retorno ao presencial forçou os sistemas educacionais a se adaptarem à dualidade do ensino, considerando sempre as condições adequadas exigidas por cada realidade. Esses autores indicam que a modalidade presencial híbrida vem se consolidando e ganhando espaço em diversos níveis educacionais, pela sua flexibilidade, para obter um trabalho colaborativo dentro do processo de ensino e aprendizagem corporificado que busca atender às necessidades e interesses dos alunos.

Por outro lado, Dias e Santos (2021), demonstra em seu estudo que os estudantes universitários da educação a distância antes da pandemia, tiveram

a oportunidade de fazê-lo total ou parcialmente. Apesar disso, os autores indicam que o percentual é médio em comparação aos países desenvolvidos. Reflete também que já eram milhares de estudantes que utilizavam a modalidade a distância. Este estudo estabelece a necessidade de projetos pedagógicos baseados em modelos de ensino e aprendizagem para manter o rigor na formação de professores na educação a distância. Existem diversas literaturas e fundamentos pedagógicos que abrem a possibilidade, sob uma perspectiva, de desafios para o futuro da educação digital a distância.

Da mesma forma, Nascimento e Sousa (2021) mostram que o ensino híbrido através de sala de aula invertida funciona para promover a aprendizagem ativa, que se reflete no trabalho em equipe e autônomo, conseguindo uma melhor personificação do aluno. Por todas estas razões, os autores consideraram que o ensino pode ajudar a aumentar a sua proposta de valor, reduzindo o fosso entre a indústria e a educação.

Por outro lado, Nozu & Kassar (2020) mencionam que é necessário destacar as histórias sobre a percepção para gerar um espaço propício à aprendizagem, dando a conhecer as relações através das experiências de aprendizagem, como a ocupação e todas as ações nos ambientes de aprendizagem; Destacam também o fato de existirem algumas preferências, deixando de fora o sistema de ensino híbrido. Portanto, dentro do sistema educativo híbrido existe uma grande insatisfação por parte dos formadores, o que provoca em grande parte a experiência de não estar completamente em espaços online ou offline. Também fica evidente neste estudo que há uma aceitação gradual deste tipo de aprendizagem online. Como expõem Melo (2020):

[...] A educação híbrida fomenta espaços de aprendizagem e faz com que a educação inove no seu processo de ensino e aprendizagem; Da mesma forma, falam que uma ferramenta de aprendizagem deve ser adaptativa devido às constantes mudanças que se desenvolvem dentro da atividade pedagógica e que são medidas com reflexos dentro dos objetivos de aprendizagem (MELO, 2020, p. 37).

Para o autor, Eles desenharam um modelo para desenvolver um mecanismo de aprendizagem adaptativo capaz de abordar questões práticas específicas dos temas relacionados à dúvida identificada. Esse recurso pode ser usado para ajudar um aluno a dissipar continuamente seu equívoco ou compreensão incorreta do tópico. Acredita-se que o feedback oportuno e o esclarecimento de dúvidas desempenham um papel importante para que os alunos alcancem seus resultados de aprendizagem.

Reimers e Schleicher (2020) concluíram que os avanços nas tecnologias da informação apresentam oportunidades para novas abordagens, métodos e ferramentas para práticas de educação e formação novas ou melhoradas. Além disso, essas tecnologias estão permitindo uma mudança no paradigma educacional.

Dentro da educação híbrida existem fatores que devem ser considerados, como a preservação e documentação das informações que são utilizadas nos ambientes sob esta modalidade de aprendizagem, que segundo Arruda (2021) foi possível perceber que os contêineres se tornaram a plataforma de virtualização porque são confiáveis e possuem baixos requisitos físicos para garantir serviços em nuvem, oferecem classificação flexível, portabilidade e escalabilidade. Como expõem o autor:

[...] Nos serviços de contêiner em nuvem, os componentes do agendador desempenham um papel crítico. Isso melhora as cargas de trabalho dos recursos da nuvem e o desempenho da diversidade, ao mesmo tempo que reduz custos. Portanto, os autores destacam nesta pesquisa uma abordagem híbrida ideal e de aprendizagem profunda para agendamento dinâmico de tarefas escaláveis (DSTS) em um ambiente de nuvem de contêiner (ARRUDA, 2021, p. 78).

Para expandir os recursos virtuais dos seus containers, um método modificado de otimização de coioxe multienxame (MMCO) é oferecido primeiro, o que melhora os acordos de nível de serviço do cliente. Finalmente, Villas Bôas e Unbehaum (2020), destacam que, dentro do ambiente educacional, abriram-se novas possibilidades de inovação no processo de ensino e aprendizagem, onde a flexibilidade de acesso à informação dentro ou fora da sala de aula, tende a uma mudança de

paradigma na educação tradicional, no sentido da forma de transmitir e adquirir conhecimento através de meios tecnológicos. Esta alternativa continua a acrescentar perspectivas e desafios no âmbito da educação híbrida, com vista a estabelecer a sua viabilidade a ser implementado em um curso de matemática e demonstrar as possibilidades que esse tipo de recurso oferece para motivar o aluno em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia abriu um grande número de formas, modelos e ambientes para o processo de ensino e aprendizagem, deixando arestas que ainda não puderam ser respondidas. Assim, neste estudo foi possível identificar os vários desafios e perspectivas a que está sujeita a educação híbrida, não tendo ainda nada concluído, mas pelo contrário abrindo caminhos para um tipo de educação atualmente não totalmente explorado. É claro que a educação híbrida ainda é um tema em desenvolvimento e que precisa ser atendido, aprofundado e debatido, pois parece ser uma alternativa clara e vantajosa para mitigar a crise educacional que se vive atualmente, como resultado da pandemia, porém é importante que estudos futuros acompanhem os resultados obtidos após a aplicação do modelo híbrido.

É importante realçar que é necessário aumentar a motivação dos alunos, muitos dos quais poderão estar exaustos e/ou habituados ao ensino meramente remoto ou online, após mais de dois anos de confinamento. Portanto, é necessário que tanto o currículo educacional quanto as experiências de aprendizagem também se preocupem em captar novamente a atenção do aluno para a construção da aprendizagem.

Um dos grandes desafios dos sistemas educativos que decidiram implementar o modelo de ensino híbrido, principalmente no contexto pós-pandemia, é atualizar e melhorar o perfil do professor no que diz respeito às suas competências digitais, uma vez que é essencial que façam uma gestão

eficiente da informação e tecnologias de comunicação de acordo com o que o modelo exige. Dessa forma, as tecnologias podem ser integradas às diversas etapas do processo de construção da aprendizagem do aluno, como no planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos, desenvolvimento de experiências de aprendizagem e por fim no processo de avaliação.

Por tudo isso, é interessante destacar que, quando se trata de educação híbrida, não se buscam apenas articulações, tramas, entrelaçamentos ou meras combinações de componentes, mas ir além de uma lógica binária entre modalidades para construir um novo tipo de experiência, em termos políticos, culturais e educacionais. O principal desafio é enfrentar de forma comprometida o suposto imperativo histórico-social da educação virtual e mobilizar o imaginário pedagógico que, no contexto da pós-pandemia, ofereça oportunidades para fortalecer processos de retenção, permanência e conclusão de trajetórias educativas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: Elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.** EmRede - Revista de Educação a Distância, 7(1), 257-275, 2021. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>»<https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>. Acesso, 2023.

BRUNS, J. P., & RAUSCH, R. B. **Narrativas de uma professora em final de carreira: A educação frente à pandemia.** Dialogia, (36), 102-115, 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17883>»<https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17883>. Acesso, 2023.

CARDOZO, P. R., & SANTOS, A. M. dos. **A criança com TEA: O ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia.** Brazilian Journal of Development, 6(7), 46193-46201, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>» <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>. Acesso, 2023.

DIAS, A. A., SANTOS, I. G. **Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: Contextos de inclusão/exclusão na educação infantil.** Zero-a-seis, 23(especial), 101-124, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005> <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>. Acesso, 2023.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.** Estudos Avançados, 34(100), 29–41., 2020 <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso, 2023.

KUMADA, F.T. A. **Educação Especial Na Pandemia: Estratégias E Desafios No Ensino Fundamental.** Cad Pesqui [Internet]. 2022; 52:e09665. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Acesso, 2023.

LÉVY, P. **Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.** Organización Panamericana de la Salud, 2004.

MARTINS, A., CAVALCANTI, A. L. **Educar em tempos de incertezas: A implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano-Piauí.** Dialogia, (36), 73-85, 2021. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18619>» <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18619>. Acesso, 2023.

MELO, D. C. F (2020). **Inclusão escolar em tempos de pandemia: Informe pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>» <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso, 2023.

NASCIMENTO, A. S. B. DO, SOUSA, D. L. S. **O impacto da pandemia na educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Um balanço preliminar pela ótica de professores do atendimento educacional especializado na rede municipal de Santo André, 2021.** Anped. <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco> » <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>. Acesso, 2023.

NOZU, W. C. S., & KASSAR, M. C. M. **Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de covid-19.** Práxis Educativa, 15, Artigo e2016193. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080> » <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. DE., & PRIETO, R. G. **Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, 26(2), 343-360, 2021. » <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Acesso, 2023.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic.** OCDE, 2020. Disponível em: <https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf Acesso em: 7 ago. 2020. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf. Acesso, 2023.

SILVA, Kenny Marinho Ispere Guedes. **O ensino híbrido em tempos de mudança: narrativas docentes sobre essa abordagem metodológica**

diferenciada no ensinar e no aprender, na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de laIntegración de las Américas, Paraguai, 2022.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** Informe n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 11 ago. 2020.» <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso, 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UM OLHAR REFLEXIVO E ACOLHEDOR AO CAMPESINO

Ivanilde de Almeida dos Santos Ferreira⁷¹

RESUMO

A finalidade deste estudo é a de apresentar a importância intrínseca de se integrar e legitimar o homem e a mulher do campo dentro das propostas e fenômenos sociais que permeiam a sua existência e seu mundo como indivíduo atuante. O texto estrutura-se em duas partes; a primeira que contextualiza o homem rural, trabalhador do campo/assentado pela reforma agrária que ainda não se consolidou em sua participação ativa como sujeito pensante e atuante nos movimentos sociais e nas práticas de uma política que permite discussões e desdobramentos, cujo momento são vistos como “massa de manobra” daqueles que tiram proveito de sua situação de fragilidade e esquecendo-se de suas virtudes, os enxergam nos momentos de obrigatoriedade para com o país, e em períodos que antecedem eleições e assim o homem e a mulher do campo são vistos como números e não como ser social e não obstante, o mesmo fica isolado das ideias interações e processos inclusivos que conceituados seriam as verdadeiras conquistas. Na segunda parte abordarei o entendimento de educação voltada a essas mesmas famílias que entrelaçadas em meio aos seus anseios, desejos e longe dos debates sociais não desenvolvem uma produção crítica acerca de seus direitos que são referendados na Constituição Brasileira.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Campesino.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present the intrinsic importance of integrating and legitimizing the home of women in the countryside within the social purposes and phenomena that permeate their existence in their world as an acting individual. The text structure is divided into two parts; The first thing that contextualizes the rural home, rural/settled worker for the agrarian reform that has not yet been consolidated in its active participation as a thinking and acting subject in the social movements and in the practices of a policy that allows discussions and unfoldings, when at the moment they are seen as “Massa de manobra” daqueles that draw from their situation of fragility and lack of their virtues, we enxergam us moments of obligation for as a country, and in periods that antecedem eleições and assim o homem e a

⁷¹ **Graduação:** Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNICESUL / Universidade Cruzeiro do Sul. **Pós-graduação:** Psicologia_ Trabalho com famílias e Sociedade, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante_ FAVENI. **Pós-graduação:** Direito Ambiental, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante_ FAVENI; **Pós-graduação:** Língua Portuguesa: Teoria e Prática, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso.

mulher do campo são seen as numbers and not how to be social and notwithstanding, it is also isolated from the ideias interações and inclusive processes that when conceived would be the true conquests. In the second part I will address the understanding of education aimed at those same families that are intertwined in one another with their desires, desires and long social debates that do not develop a critical product about their rights that are referred to in the Brazilian Constituição.

Keywords: Inclusive Education. Farmer.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se então de desenvolver um tipo de processo educativo, que contemple o homem e a mulher do campo da terceira idade e também os jovens, norteados tanto o conhecimento científico, quanto a prática dentro dos aspectos subjetivos de suas vidas, os quais incluem as representações sociais, seus interesses, suas dificuldades e seus sonhos.

A necessidade de desenvolver este estudo cujo o tema: Educação inclusiva, um olhar reflexivo e acolhedor ao campesino surgiu na leitura da realidade e não de forma fragmentada, onde a pesquisadora se vê como uma mulher campesina, assentada rural sendo às vezes até compreendida no processo de escolhas, que a teoria não explica, somente a prática...e às vezes como a responsabilidade clamava mais alto, mesmo sendo uma mulher representante de uma maioria expressiva de 439 famílias campesinas assentadas pela reforma agrária, tão raro era valorizada no contexto social, apesar de que friamente, pois felizmente, ainda nos olham dos pés à cabeça, principalmente quando se é afrodescendente e pobre! Senti e sinto na pele a condição humana fragilizada quando nos tacham de “sem-terra” e quando nos veem “naturalmente” como mais um número. Felizmente não fomos acrescentados aos cidadãos que diretamente apareceram no censo de 2010 no estado de Mato Grosso. Na minha importância textualizada, busquei e busco impacientemente significados e meu lugar e dos demais assentados ao sol. Como mãe, mulher e trabalhadora rural, refleti e debati como poucos e tive a capacidade e ombridade de promover mudanças, as promovendo, não somente dentro da minha comunidade rural. Passei assim, a observar

atentamente para além da minha porteira e vi com os olhos marejados, o meu país repleto de extremos, permeado pela riqueza em suas potencialidades produtivas.... e aberto aqueles que propõem atitudes coletivas. Mas, e aqueles que não tem a mesma força ou um primeiro acesso ao sistema educacional inclusivo que na pratica, tem o poder de nutrir sua existência na capacidade de o fazer lutar frente as diversas dificuldades? Neste contexto integrador, faz-se necessário enfrentar novamente as dificuldades definir como meta o enfrentamento e assim moldar uma outra realidade nesta demanda onde este mesmo povo perca o medo e se faça ouvir!

Ao delinear a importância de ações efetivas tanto em relação as políticas públicas que em muitas das vezes engatinham e não compartilham de atitudes positivas em relação ao coletivo que sobrevive no meio rural diante da ausência de ações e manifestações sociais que no contexto de vida rural, permeado junto a consonância de que a concepção do direito das pessoas em constituir uma sociedade pautada na democracia seria a meu ver a interpretação da clareza e do compreensível relacionado aos direitos comuns que tange e evidenciam a cidadania no nosso país; e que na existência do cotidiano estaria diretamente refletido nesta composição simplória os mesmos direitos e obrigações que moldam a consciência cidadã e corresponde ao meio evolutivo de cada ser humano, e que também o constitui e o reforça em suas condições de interdependência na reconstrução ativa. Segundo dados da Unesco as desigualdades e exclusão social tanto em relação as políticas sociais e econômicas tem marcas históricas e a população do campo em relação à população urbana, sofre, pois, não há o reconhecimento justo quanto a sua diversidade, sua participação na política, na cultura e não há valorização junto as questões de saneamento básico ou ao acesso a vida escolar e permanência. O que na expressividade do meio comunicativo lhe determinam e as suas abordagens por mais simplórias que as mesmas o sejam, adquirem valor significativo que o inserem através do pouco acesso à educação a um despertar galgado pelas próprias necessidades em comum, partindo de sua individualidade para um coletivo; e nesse contexto fica evidente a importância de se trabalhar a educação com

aqueles que se encontram na melhor idade e com os jovens para que os mesmos possam agir de maneira ampla e mesmo dentro de suas particularidades possam estar adquirindo no amago das competências de sua formação, condições e insumos capazes de os capacitar dentro da ética e do desejo sensibilizador para com o outro nutrindo desta forma o desenvolvimento de atitudes e valores, que são essenciais quanto ao aprendizado de conceitos e procedimentos.

Acredito que esta importante interferência seja de responsabilidade de cada um de nós; pois enquanto o homem e a mulher do campo se calam, o serviço de terraplenagem não é executado, são cerceados por brigas e interesses mesquinhos, conflitos e fraudes, que não visam suprir a necessidade de trafegabilidade da comunidade rural, somando-se a este indicador a falta de acesso ao saneamento básico, bens e consumos mínimos para uma vida em dignidade e desta forma faz-se necessário a promoção de debate quanto ao grau de instrução do desfavorecido, nesta guerra desigual que o indivíduo mantenedor do poder tem em suas mãos a real capacidade de decidir ,enquanto resta ao homem e a mulher do campo que vive em condições questionáveis ,o sonhar sobre a realidade dentro da ação investigativa que agrega este bem comum que são os movimentos sociais, política e educação popular. Este estudo tem por objetivo geral: Investigar a proposição de algumas mulheres e homens camponeses, jovens e adultos de uma forma geral nas ações que se referem e interferem as dificuldades de acesso à educação e debates construtivos que permeiam a sua realidade e a dos demais; como objetivos específicos: Motivar e conscientizar para a mudança de atitudes no enfrentamento a aquisição de leitura e escrita; Identificar e retratar a realidade do homem e da mulher do campo em plena era tecnológica, frente ao as atitudes e compartilhamento de opiniões; Na expectativa e fé dos favorecidos pela sorte, nas interferências: Cobrar por responsabilidades e assim promover questionamentos de suma importância não somente para uma assentada rural, mas para a comunidade como um todo. Delinear a importância da ampliação dos horizontes que a descoberta da leitura e escrita proporcionam; Determinar e propor mudanças de

comportamentos em relação à política, aos movimentos sociais, e ao que é público; Acolher ideias e sugestões acerca dos trabalhos educativos inclusivos dentro e fora da comunidade nas oportunidades participativas; . Associar projetos e ações quanto ao agir democrático e cidadão e as possibilidades de melhorias das nossas próprias ações; Contribuir com a conscientização de que conflitos de opiniões se fazem necessários dentro de uma postura participativa, que enfim possibilita o desenvolvimento de novas e valiosas atitudes e aprendizagens, procedimentos que variam e configuram no conjunto de valores fundamentais existentes nas comunidades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sendo a escola um espaço capaz de proporcionar intervenções, e auxiliador na concepção de mudanças de hábitos e do desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e expressiva de um mundo que proporcionará ao estudante condições de continuamente colher e processar informações, avaliar e validar situações, levando-os a tomar decisões e a ter atuações positivas e críticas em sua vida, para que possa posicionar de maneira responsável e construtiva, percebendo-se integrante e agente transformador do ambiente que cerca;

Arroyo, Caldart, Molina (2011, p. 14) explica que a escola é este ambiente de formação, de trocas e buscas de conhecimentos onde a consciência social é valorizada e amplamente acrescida. Um dos primeiros registros na literatura que se referência a educação do campo e rural data-se de em 1889, com a Proclamação da República, criou-se uma pasta para se atender aos estudantes residentes em zona rural.

O direito a educação do campo nasceu de diferenciadas lutas de movimentos sociais e acalorados debates quanto a necessidade de que essa classe social protagonistas de uma marginalização ferrenha tivesse direito ao

ensino em seus espaços de vivências. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 institui as diretrizes e bases da educação nacional e sintetiza quanto as orientações de atendimento às escolas do campo.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988, enfatiza que “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 211), a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta. A importância dessa abordagem está em possibilitar a partir dos verbos: incluir, agir e criar o desenvolvimento de novas oportunidades participativas para que assim possamos oportunizar a reconstrução de uma comunidade melhor e fomentar o trabalho da inclusão do assentado rural em situação de vulnerabilidade social, dimensionando ações de modo a perceber, criar, desenvolver e consolidar ações e projetos que promovam o reestabelecimento ou a recuperação do serviço público prestado que em sua importância elementar concretizado, possa proporcionar condições essenciais a vida humana, contribuindo para a melhoria do convívio e das condições de vida da comunidade como um todo.

3. METODOLOGIA

A Metodologia utilizada neste projeto para que possa aprofundar a pesquisa nos dois temas apresentados, contextualizá-los e analisá-los numa fotografia analítica do homem e da mulher camponeses, assentados pela reforma agrária que ainda não se consolidaram na sua participação ativa como sujeitos atuantes nos movimentos sociais e nas práticas de uma política voltada a inclusão social, é a pesquisa de abordagem qualitativa, onde no trabalho de campo junto à comunidade rural utilizou dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: Análises de mapas e de georreferenciamento da região; análise documental; observação direta de grupos de famílias de diferenciadas faixas etárias; estudo de caso; pesquisa

ação junto à comunidade; questionários; entrevistas; cadernos de campo; opinários; filmagens; testemunho de vida; gravações; pesquisas em álbuns; correspondências; relatórios.

Onde também deve prevalecer além do trabalho de campo a abordagem de um estudo bibliográfico produzido ao longo das análises e de fichamento deste conjunto de evidências e sites inter-relacionados aos temas. Acredita-se que as fontes bibliográficas reunidas possibilitaram aos pesquisadores desenvolver analogicamente os assuntos que foram abordados em relação ao apontamento da educação do campo ,os movimentos sociais que permeiam a sociedade como um todo e na atualidade são ferramentas que permitem argumentações e traçam elos reflexivos junto as políticas públicas, que segue em lado oposto principalmente aos campesinos assentados há 22 anos no Projeto de Assentamento Sadia Vale Verde localizado as margens da BR 070-Km 665-Cáceres, MT. A metodologia adotada será também a de levantamento de fontes bibliográficas e a interpretação dos dados observados o que auxiliará neste trabalho de coleta de dados, procurando desta forma entender tanto o papel da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres (SME), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) e do próprio Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA) que tem em sua instituição uma pasta voltada ao ensino superior do trabalhador no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo destacam a importância fundamental de integrar e legitimar a população rural, tanto homens quanto mulheres, dentro do contexto social e político em que vivem. O texto abordou duas partes distintas, cada uma revelando desafios e oportunidades para essa população.

Na primeira parte, foi enfatizado o fato de que os homens e mulheres que trabalham no campo, incluindo aqueles assentados pela reforma agrária,

muitas vezes não têm a oportunidade de participar ativamente nos movimentos sociais e nas práticas políticas. Eles são frequentemente percebidos como "massa de manobra" por aqueles que buscam tirar vantagem de sua vulnerabilidade. Essa visão limitada da população rural não reconhece suas virtudes, suas contribuições essenciais para o país e seu potencial como agentes de mudança. Em vez disso, eles são vistos como números em censos e como eleitores em períodos de eleições, perdendo de vista sua verdadeira identidade como seres sociais.

Na segunda parte do estudo, abordou-se a necessidade de educação voltada para essas famílias rurais. Muitas vezes, devido ao isolamento geográfico e à falta de acesso a debates sociais, essas famílias não desenvolvem uma consciência crítica em relação aos seus direitos, que estão protegidos pela Constituição Brasileira. A educação desempenha um papel crucial na capacitação dessas comunidades para entenderem e reivindicarem seus direitos, bem como para participarem ativamente nas discussões sociais e políticas que afetam suas vidas.

Em última análise, este estudo destaca a necessidade de reconhecer e valorizar o homem e a mulher do campo como cidadãos plenos, com voz ativa na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso requer a promoção de oportunidades de educação e participação política, garantindo que essas comunidades rurais sejam vistas não como "massa de manobra", mas como agentes de transformação social e política. Somente assim poderemos alcançar verdadeiras conquistas em termos de inclusão e igualdade para todos os segmentos da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS:

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF Senado Federal. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/constituicao88.htm> Acesso em 10 de out. de 2020.

FERREIRA, Ivanilde de Almeida dos santos. A quinta essência (Histórico do Assentamento Sadia Vale Verde) – 2012. Obra não publicada

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 de agosto de 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>> Acessado em: 12 de outubro de 2020. } Disponível em: <<http://www.anai.org.br/noticias006.asp>> Acessado em: 12 de outubro de 2020.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: UMA JORNADA HISTÓRICA DE TRANSFORMAÇÃO

Bianca Cesar Alyrio⁷²

RESUMO

Este artigo é resultante da Dissertação de Mestrado que traz o título: Responsabilidade Social: Análise Correspondente ao aspecto legal relacionado à qualidade de vida do trabalhador junto as Organizações – 2019 a 2021. O termo responsabilidade social é frequentemente usado em dois contextos diferentes: para descrever o que a empresa está realmente fazendo e para descrever o que deveria fazer. Ou seja, uma abordagem descritiva e outra normativa. O estudo trouxe por objetivo: explorar e analisar o conceito de responsabilidade social e sua evolução ao longo do tempo. Foi desenvolvido um estudo descritivo exploratório, com abordagem qualitativa. Nas últimas duas décadas, o conceito de responsabilidade social (RS) passou a ser amplamente debatida em diversos campos acadêmicos e empresariais, ganhando crescente aceitação. O tratamento da questão da responsabilidade social e sua aplicação nas políticas empresariais tem sido desigual na América Latina e no Caribe em relação a comparação com o que aconteceu nos Estados Unidos e na Europa. A responsabilidade social pode ser entendida como a obrigação ou compromisso que as empresas assumiram em relação à sociedade em geral. O resultado do estudo apresentado explica que o conceito de sustentabilidade também passou a ganhar destaque, refletindo a crescente preocupação global com questões ambientais. Contudo, a responsabilidade social não deve ser considerada um substituto de regulamentos ou legislação sobre direitos sociais ou normas ambientais, nem permite ignorar o desenvolvimento de novas normas adequadas. Nos países que não possuem tais regulamentações, os esforços devem concentrar-se na formação de leis ou regulamentos apropriados, com o propósito de definir um ambiente uniforme, a partir do qual seja possível desenvolver práticas socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Responsabilidade Social. História. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This article is the result of the Master's Thesis entitled: Social Responsibility: Analysis Corresponding to the legal aspect related to the worker's quality of life within Organizations - 2019 to 2021. The term social responsibility is often used in two different contexts: to describe what the company is actually doing and to describe what it should do. In other words, a descriptive approach and a normative one. The aim of the study was to explore and analyze the concept

⁷²Mestrado em Administração - Universidad de Desarrollo Sustentable.

of social responsibility and its evolution over time. An exploratory descriptive study was developed, with a qualitative approach. In the last two decades, the concept of social responsibility (SR) has become widely debated in various academic and business fields, gaining increasing acceptance. The treatment of the issue of social responsibility and its application in business policies has been uneven in Latin America and the Caribbean compared to what happened in the United States and Europe. Social responsibility can be understood as the obligation or commitment that companies have assumed in relation to society in general. The result of the study presented explains that the concept of sustainability has also gained prominence, reflecting the growing global concern with environmental issues. However, social responsibility should not be considered a substitute for regulations or legislation on social rights or environmental standards, nor does it permit the development of new appropriate standards to be ignored. In countries that do not have such regulations, efforts should focus on the formation of appropriate laws or regulations, with the purpose of defining a uniform environment from which it is possible to develop socially responsible practices.

Keywords: Social Responsibility. History. Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

A prática empresarial tem sido marcada por mudanças constantes que têm promovido favoravelmente o respeito crescente pelos direitos dos trabalhadores através de medidas de saúde e segurança e pacotes de medidas de trabalho flexíveis que não são tolerantes com práticas abusivas; bem como o meio ambiente, desenvolvendo práticas amigáveis com ele; e as necessidades são levadas em consideração na tomada de decisões. Como aponta Azevedo (2020, p. 33), é assim que a responsabilidade social (RS) tem tido o seu âmbito de atuação mais considerável nas empresas dado o seu interesse em “contribuir ativa e voluntariamente para a melhoria da condição social, econômica e ambiental do seu ambiente”.

Durante décadas, Torres (2022) discorre que as empresas começaram a demonstrar interesse na influência que as suas decisões têm na sociedade, considerando que uma empresa privada tem responsabilidades com a sociedade que vão além da produção de bens e serviços que produzem

lucros, servir um público muito mais vasto do que os grupos com os quais tem uma ligação económica direta.

Contudo, para além do debate ético sobre a importância de as empresas reconhecerem a sua responsabilidade social, o seu carácter “voluntário” tem sido historicamente respeitado, o que não deve contradizer o fato de que, para que sejam alcançados resultados eficazes, os quais devem ser geridos de forma coerente dentro da empresa. Azevedo e Cruz (2020. P. 67) reconhece-se então que a responsabilidade social é “um estilo de ser da instituição e de cada uma das pessoas que a compõem (...) É algo que deve ser gerido porque tenta estabelecer normas e procedimentos.

Assim, nas duas últimas décadas, mencionado por Sertek (2021), o termo responsabilidade social começou a ser debatido de forma mais ampla e em diferentes campos académicos e empresariais, foi cada vez mais aceite. Num sentido mais geral, a responsabilidade social pode ser descrita como a responsabilidade que a empresa tem ou assume perante a sociedade em geral. Outro conceito que tem ganhado ampla aceitação é o da sustentabilidade, que surge da crescente preocupação global com o meio ambiente.

Consequentemente, para Torres (2022) o termo tem sido alvo de uma utilização mais ampla, abrangendo também áreas como: direitos humanos, aspectos laborais. O termo responsabilidade social é frequentemente usado em dois contextos diferentes: para descrever o que a empresa está realmente fazendo e para descrever o que deveria fazer. Ou seja, uma abordagem descritiva e outra normativa.

Para adentrar no vasto campo da Responsabilidade Social Ferreira (2016) explica que é essencial situarmos a evolução histórica desse conceito. Compreender sua trajetória ao longo do tempo, que permite identificar as tendências e os desafios contemporâneos que cercam esse tema vital para a governança empresarial e o impacto na sociedade.

O termo responsabilidade social, embora com outros antecedentes reconhecidos na literatura, Souza (2020) menciona que é abordado com maior força no mundo empresarial durante as duas últimas décadas do século XX, também em relação ao termo sustentabilidade, passando a reconhecer a necessidade de uma "sustentabilidade ciência" devido "à crescente gravidade do conjunto de problemas socioambientais que têm levado a falar em emergência planetária, sob uma abordagem sistêmica das inter-relações entre os sistemas humanos e naturais.

A evolução do conceito de RS para Passador (2020), até à era atual tem-se baseado na quebra das separações históricas entre empresa/Estado/sociedade, considerando que a sociedade é constituída por todos os atores que por sua vez se tornam grupos de interesse das organizações, sempre incorporando o critério de que um bom contexto social é favorável aos negócios.

Essa análise evolutiva conforme Oliveira (2018), ajuda a compreender como a Responsabilidade Social evoluiu de simples atos de caridade para se tornar uma parte integrante das estratégias empresariais contemporâneas. Hoje, a RS não é apenas uma opção, mas uma necessidade para as empresas que desejam prosperar em um mundo cada vez mais consciente de questões sociais e ambientais.

As fontes e referências bibliográficas consultadas foram extensas: Nascimento (2018), De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), Azevedo e Cruz (2020), Azevedo (2020), Chiavenato (2017), Godin (2017), Germano (2020), Guimarães (2020), Hunter (2018), Torres (2022) e outros. Com base nestas fontes foi possível abordar os conceitos, semelhanças e diferenças entre responsabilidade social e equilíbrio social, no contexto internacional e nacional. Além disso, foram incluídas as organizações que promovem a RS e os modelos que elas desenharam, a Organização Internacional do Trabalho (ANDI – OIT) entre outros. O objetivo deste artigo: explorar e analisar o conceito de responsabilidade social e sua evolução ao longo do tempo.

2. ABORDAGEM HISTÓRICA DO CONCEITO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL A NÍVEL INTERNACIONAL

Nas explicações iniciais de Reis (2020) é preciso quebrar a dicotomia Empresa/Estado e a dicotomia Empresa/Sociedade. Para o autor, “Estamos todos em sociedade, pois todo ser humano, independentemente do setor em que se insere, tem obrigações sociais (REIS, 2020, p. 56). Nesta ordem das ideias, o autor explica que deve deixar de ser sociedades individualistas, ou seja, “deixar de pensar que, o que o indivíduo tem é porque merece” (REIS, 2020, p. 58).

Para começar a aprofundar no tema da responsabilidade social, como tal, Lima *et al.* (2023) advertem que é importante situar na evolução histórica do conceito para compreender e identificar o que está acontecendo hoje em relação ao tema. Partimos, então, de uma análise evolutiva, integrada em fases, baseada em vários autores: Nascimento (2018), De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), Azevedo (2020), Chiavenato (2017) a saber:

- Fase inicial: segundo Nascimento (2018), ocorreu durante o século XIX e primeira metade do século XX; neste período, a Responsabilidade Social enquanto tal não existia, uma vez que eram as diferentes instituições e organizações que davam soluções aos problemas sociais que pudessem surgir.

- Primeira fase, conforme De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), cristalizou-se na primeira metade do século XX; nele, a participação voluntária de organizações da comunidade surge de forma espontânea e, portanto, passam a aceitar a existência da responsabilidade de participar do bem-estar da sociedade, por meio da implementação de atividades filantrópicas específicas.

- Segunda fase, como expõem Azevedo (2020), situa-se na segunda metade do século XX, uma vez que a comunidade em geral começa a tomar consciência da capacidade do setor privado para influenciar e resolver problemas sociais, ao reconhecer os danos e riscos que a sua atividade

causou no mundo. ao redor. Isto gerou pressão para que o Estado interviesse impondo regulamentações a fim de proteger os interesses públicos e os recursos naturais.

- Terceira fase, Na década de 1960, Chiavenato (2017) explica que muitas organizações, instituições e o Governo tentam encontrar um método para lidar com a mudança social e é caracterizada por uma mistura de obrigações que emanam das regulamentações do Governo e da sensibilidade das empresas.

Neste sentido, Godin (2017) descreve que a empresa, o Governo e a sociedade interligaram-se, de tal forma que têm vindo a alterar os seus papéis originais para ações em que as decisões dos diferentes participantes não são independentes, mas são geralmente influenciadas, ou mesmo impostas por outros grupos sociais.

Além das estruturas das fases citadas acima, Germano (2020) relata que é importante considerar a dinâmica da mudança. Para confirmar o que foi expresso acima, Guimarães (2020, p. 121) afirma:

[...] Passamos da filantropia tradicional, em que se passava um cheque para quem vinha “pedir”, para uma relação em que empresas e organizações não governamentais começam a pensar em como podem interagir para gerar valor agregado e impacto social no país ou comunidade.

As empresas segundo Guimarães (2020) passaram a evoluir no conceito de responsabilidade social e migrar para novos tipos de relacionamentos que vão muito além da pura filantropia e sim focar nas interações e alianças entre diferentes setores da sociedade.

Além disso, Hunter (2018) comenta que as relações entre empresas privadas e organizações sem fins lucrativos passaram a evoluir em três fases: filantrópica, transacional e integrativa, sendo esta última a mais benéfica para tais relações.

Esta dinâmica de mudança, segundo Lima (2019), Azevedo e Cruz (2020) e Germano (2020) foi baseada em elementos como:

- Mudanças na sociedade: Lima (2019) salienta que as mudanças nos valores sociais implicaram uma crítica à ordem social existente, envolvendo novas exigências sociais às organizações.

-Mudanças na relação organização/sociedade: Azevedo e Cruz (2020) reporta que a concentração de poder em poucas organizações implicou maior controle sobre elas, uma vez que não conseguiam dar novas formas à sociedade.

- Mudanças internas na organização: segundo Germano (2020) a crescente dispersão da propriedade das organizações fez com que as decisões de negócios fossem tomadas com maior cautela, incorporando o sistema de arbitragem.

Como expõem Guimarães (2020, p. 96), em 1776, Adam Smith expressou em seu livro Riqueza das Nações: “Não é da benevolência do açougueiro ou do padeiro que esperaremos o nosso jantar, mas do seu próprio interesse”. Prosseguiu “Satisfazemos nossas necessidades, não de sua humanidade, mas de seu amor-próprio”. Mais tarde, Karl Marx descreve o capitalismo como “uma forma de exploração egoísta”.

Reis (2020, p. 73) cita que em 2000, a revista Forbes declarou: “O capitalismo obteve vitória sobre outras ideologias no debate econômico. Agora ele precisa vencer o debate moral”. Na era do neoliberalismo, os capitalistas mundiais foram forçados a defender-se.

No século XX, como já tinha sido considerado nas fases acima mencionadas, Chiavenato (2017) coloca que as ações de RS aumentaram, especialmente na década de 1930, em consequência da grande depressão, provocada pela crise do mercado bolsista, que resultou num desemprego massivo e na pobreza que o país atingiu. que a maioria da população teve de enfrentar, não só nos Estados Unidos, mas também na Europa e na América Latina.

Entre as décadas de 50 e 60, Godin (2017) alega que o setor privado norte-americano adquiriu mais consciência da necessidade de promover causas sociais, pois como indica Hunter (2018, p. 59): “O que funcionava em relação à ação de projeção social era a caridade do empresário, mas não a ação da empresa”. Depois, a partir da década de 1950, Lima (2019) expõem que surgiram mecanismos fiscais nos Estados Unidos para incentivar contribuições de caridade, o que representava impostos mais baixos para as empresas. A partir da década de 1960, alguns empresários norte-americanos, incluindo Thomas Watson da IBM e David Rockefeller do Chase Manhattan Bank, propuseram a ideia de Responsabilidade Social.

Também durante a segunda parte do século XX, Nascimento (2018) aponta que surgiu a sensibilidade social para as questões éticas, devido à evolução dos públicos e à constante preocupação social com a ética nos negócios, desencadeando os seguintes fatores como descrevem os autores: Godin (2017), Germano (2020), Guimarães (2020) e Hunter (2018):

- ✓ Aumento do nível de escolaridade, fenômeno que sem dúvida influenciou a preferência do público por produtos de elevado valor acrescentado (GODIN, 2017).
- ✓ A capacidade do consumidor de comparar produtos entre si, de escolher aquele que atende aos critérios culturais desejados, o que faz com que o preço do produto não seja o principal determinante da demanda (GERMANO, 2020).
- ✓ Maior conhecimento dos membros das organizações (Talento Humano) sobre os direitos trabalhistas e os instrumentos para fazer respeitar os mesmos, a partir do contato com organizações sindicais e maior acesso à informação baseado no rápido desenvolvimento das tecnologias de informação (GUIMARÃES, 2020).
- ✓ - Evolução da regulamentação em matéria social, econômica, penal, entre outras, uma vez que uma das tendências do direito moderno é a sua maior intenção de proteger os atores sociais em situação de inferioridade. No que diz respeito aos direitos dos trabalhadores e dos consumidores, face ao poder da empresa, foi necessário defender valores fundamentais:

combate à corrupção, proteção do ambiente, direitos humanos e intervenção na regulação dos mercados, com o objetivo de evitar práticas desleais (HUNTER, 2018)

- ✓ - As mudanças passam a ser geradas nas organizações como resultado, entre outros, de vários fatores: o empreendedor, tanto empresário como cidadão, é mais sensível aos valores éticos defendidos pela sociedade, e a estrutura do mercado evoluiu, deixando de ser focada na produção e comercialização de bens, com o sector dos serviços a tornar-se mais importante (GERMANO, 2020).

Outras influências que determinaram a evolução da RS segundo Azevedo e Cruz (2020) foram: a globalização, a liberalização do comércio e suas reformas regulatórias, o desenvolvimento ambiental sustentável, os códigos de boa governação, a degradação acelerada do ambiente e a exclusão de sectores da sociedade como resultado do desenvolvimento, entre outros.

Na década de 1990, Azevedo (2020) fala que a competitividade foi um fator chave na sobrevivência das organizações, que tiveram que atrair clientes com argumentos diferenciadores. Portanto, a atitude responsável da organização passa a ser, talvez, o mais importante destes argumentos. Desta forma, a organização passa a apresentar uma imagem transparente ao público, o que se traduz em benefício; é uma atividade planejada e proativa, desenvolvida pelas empresas como consequência de uma orientação para a responsabilidade social e para as suas políticas de marketing, pois se estas não se adaptassem, poderiam perder competitividade.

Por isso Chiavenato (2017) relata que surgiu a necessidade de fazer negócios num contexto favorável, buscando garantir um ambiente social onde haja estabilidade, ética, educação e desenvolvimento. Uma nova filosofia começa a emergir nas economias capitalistas do mundo, impulsionada por um dos grupos de interesse mais poderosos: os clientes-consumidores.

Sobre as pesquisas mostram que nos Estados Unidos e na Europa, 70 ou 80% dos consumidores começaram a levar em conta o perfil da empresa

antes de comprar, Azevedo (2020) expõem que passam a ver a responsabilidade social como uma ideia que está a decolar. Num futuro próximo, na América Latina, a maioria das organizações verá suas vantagens e seguirá as mesmas estratégias”. A noção de que as organizações deveriam se comportar com base em princípios de responsabilidade social corporativa surgiu na década de 1980, quando as organizações começaram a perceber que as relações com o meio ambiente, tipicamente adverso, não eram convenientes.

De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021) destaca sobre a diferença entre a responsabilidade social e a filantropia clássica. O ponto chave é que isto não é propaganda, mas sim uma procura de competitividade a longo prazo. A realidade é que a relação entre as organizações e a comunidade não se baseia no princípio de que eu ganho se você perder; Caso contrário, eu ganho, se você vencer. De acordo com Azevedo (2020), em muitos casos:

[...] as empresas nem divulgavam que estavam realizando um programa de assistência social. É o caso do fabricante de aviões Boeing, que doou um milhão de dólares ao United Way Fund, depois dos ataques ao World Trade Center em 2001, não disseram nada, porque alguns dos aviões eram deles, não o fizeram temendo que as pessoas interpretassem esse gesto de forma errada. Fizeram uma grande doação, mas temeram que fosse mal interpretada (AZEVEDO, 2020, p. 132).

Algumas organizações decidem publicar e dar a conhecer os seus programas através da publicação de relatórios sociais ou balanços sociais. Para Germano (2020), o conceito de responsabilidade social passa a ser aplicado sobretudo nas grandes empresas, em qualquer setor econômico, mas também nas empresas públicas e privadas, incluindo as pequenas e médias empresas – PME e cooperativas. A realidade é que o critério da voluntariedade não exige legalmente que as organizações sejam socialmente responsáveis, mas o mercado aprendeu a diferenciar entre empresas comprometidas com causas sociais e aquelas que não o são.

Não só nos países desenvolvidos, Azevedo e Cruz (2020) salientam que também na América Latina, Ásia e África, as organizações passaram a ficar mais interessadas na responsabilidade social corporativa na medida em que esta passou a contribuir positivamente para os seus objetivos estratégicos. Em Lisboa, em 1997, durante uma reunião ministerial dos países da União Europeia, foi adoptado o Livro Verde, que afirma que este bloco de cooperação deseja:

[...] tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento económico de forma sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social (AZEVEDO e CRUZ, 2020, p. 32).

O Livro Verde lançou um amplo debate sobre a forma como a União Europeia poderia promover a responsabilidade social das empresas a nível europeu e internacional, em particular sobre como aproveitar ao máximo as experiências existentes, incentivar o desenvolvimento de práticas inovadoras, aumentar a transparência e aumentar a fiabilidade de avaliação e validação. Propôs uma abordagem baseada em parcerias mais profundas, nas quais todas as partes interessadas desempenham um papel ativo.

Como explica Lima *et al.* (2023), o Livro Verde, lançado pela União Europeia, representou um marco importante no debate sobre a promoção da responsabilidade social das empresas não apenas na Europa, mas também em um contexto internacional mais amplo. Este documento abriu as portas para uma discussão abrangente sobre como a União Europeia poderia desempenhar um papel significativo na promoção da responsabilidade social e como poderia colaborar com outras partes interessadas em todo o mundo para alcançar esse objetivo. Uma das principais questões levantadas pelo Livro Verde foi como aproveitar ao máximo as experiências e práticas já existentes no campo da RSE. Reconheceu-se que muitas empresas e organizações já estavam comprometidas com a responsabilidade social e que suas experiências poderiam ser valiosas para orientar outras no mesmo caminho.

2.1. O histórico da Responsabilidade Social no Brasil

O histórico da Responsabilidade Social no Brasil segundo *Acosta et al.* (2023) reflete uma evolução significativa nas práticas empresariais e na percepção da sociedade em relação ao papel das organizações na promoção do bem-estar social e ambiental. A responsabilidade social ganhou destaque nas estratégias empresariais no país e no mundo, especialmente durante a década de 90, quando se tornou uma parte fundamental das diretrizes de atuação das empresas.

Durante muito tempo, *Kreitlon* (2019) coloca que a responsabilidade social era frequentemente associada à filantropia e à caridade, manifestando-se por meio de doações a instituições beneficentes e ações voltadas para grupos mais vulneráveis da sociedade. Prevalencia a crença de que apenas o governo tinha a obrigação de cuidar do bem-estar da sociedade e do meio ambiente. No entanto, *Leonardelli* (2019, p. 85) discorre que ao longo do tempo,

[...] a consciência da sociedade, de grupos e organizações foi se expandindo. A noção de responsabilidade social passou por uma ampliação significativa, incorporando temas essenciais como direitos humanos, preservação do meio ambiente, defesa do consumidor e combate à fraude e à corrupção.

Essa mudança de perspectiva colocada pelo autor, reflete uma compreensão mais profunda de que as empresas passaram a desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A responsabilidade social conforme *Mesquiati* (2019) deixou de ser apenas uma prática isolada de caridade e filantropia e se transformou em uma abordagem integrada, na qual as organizações se comprometiam a agir de forma ética, transparente e responsável em todas as áreas de sua atuação.

Assim, *Morgan* (2018) relata que o histórico da responsabilidade social no Brasil reflete não apenas uma mudança nas práticas corporativas, mas também uma evolução na compreensão do impacto das empresas na sociedade e no meio ambiente.

Em 2010, Prisco (2019) expõem que um marco importante na evolução da responsabilidade social foi estabelecido com a publicação da ISO 26000 - Diretrizes sobre Responsabilidade Social pela Organização Internacional de Normalização, sediada em Genebra, na Suíça. Essa norma internacional trouxe uma abordagem mais abrangente e rigorosa à responsabilidade social, estabelecendo diretrizes fundamentais para o comportamento ético e transparente das organizações em direção ao desenvolvimento sustentável.

A ISO 26000 segundo Neves (2017), inaugurou uma nova era, na qual as empresas e organizações passaram a ser desafiadas a reconhecer os impactos que suas atividades e decisões têm na sociedade e no meio ambiente. Além disso, a norma enfatizou a importância da conformidade com as legislações e regulamentações pertinentes, estabelecendo que as organizações devem atuar em conformidade com as leis vigentes. Um dos principais aspectos que a ISO 26000 segundo Oliveira (2018, p. 79) enfatizou:

[...] que a responsabilidade social e ambiental não pode ser uma prática isolada ou periférica nas organizações. Pelo contrário, ela deve ser integrada em toda a estrutura organizacional e permeada em todas as relações e atividades da empresa. Isso significa que as empresas devem considerar os interesses e preocupações de todas as partes interessadas, incluindo funcionários, clientes, comunidades locais, fornecedores e outros envolvidos em suas operações.

Essa abordagem holística colocada por Oliveira (2018) da responsabilidade social, exigiu um compromisso contínuo das organizações em avaliar e melhorar seu desempenho em relação a questões éticas, sociais e ambientais. A ISO 26000 fornece um quadro valioso para orientar as organizações nessa jornada em direção a um comportamento mais responsável e sustentável, contribuindo para o bem-estar da sociedade e a preservação do meio ambiente. Como resultado, a norma desempenhou um papel crucial na promoção de práticas empresariais mais conscientes e alinhadas com os desafios globais contemporâneos.

Com a criação da ISO 26000, Passador (2020) aponta que se tornou evidente a necessidade de que cada país desenvolvesse sua legislação específica para fornecer recomendações detalhadas em relação à

responsabilidade social. O Brasil como menciona Pinto e Ribeiro (2019), se destacou ao adotar essa abordagem e, em 2012, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) lançou a norma NBR ISO 16001. Essa norma brasileira como alude Queiroz e Ferreira (2016), foi desenvolvida para regulamentar os sistemas de gestão de responsabilidade social e ambiental no país.

A NBR ISO 16001 como aclara Santos (2019), foi concebida como uma resposta à ISO 26000, incorporando suas diretrizes e princípios. Ela estabeleceu padrões para a responsabilidade social e ambiental nas organizações brasileiras, cobrindo uma ampla gama de aspectos, incluindo responsabilização, transparência, comportamento ético, respeito pelos interesses das partes interessadas, cumprimento das exigências legais, adesão às normas internacionais de comportamento, proteção dos direitos humanos e promoção do desenvolvimento sustentável. Uma característica importante da NBR ISO 16001 colocada por Souza (2020, p. 44):

[...] é que ela permite que uma terceira parte certificadora reconheça o cumprimento desses requisitos por parte das organizações. Isso significa que as empresas podem buscar certificações que atestem seu compromisso com a responsabilidade social e ambiental, o que pode trazer vantagens significativas em termos de reputação e credibilidade junto a clientes, consumidores e investidores.

Para facilitar a implementação e certificação de acordo com a NBR ISO 16001, o Programa Brasileiro de Certificação foi estabelecido pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO) por meio da Portaria MDIC No. 407 de 2012. Isso demonstra o compromisso do Brasil em promover práticas empresariais responsáveis e alinhadas com os padrões internacionais, contribuindo assim para um desenvolvimento sustentável e ético no cenário empresarial brasileiro.

Sertek (2021) descreve que em 2004, o Conselho Federal de Contabilidade deu um passo significativo ao redigir a Resolução 1.003, que orientava a elaboração do Balanço Social e Ambiental em todas as organizações a partir de 1º de janeiro de 2006. Esse marco regulatório

representou um avanço importante no Brasil em direção à transparência e responsabilidade social e ambiental nas práticas empresariais.

A criação da Norma Brasileira de Contabilidade T15 (NBC T 15) explicado por Torres (2022), deu início a uma forma estruturada de apresentação das ações de responsabilidade social e ambiental nas empresas do país. Essa norma estabeleceu diretrizes para a evidenciação de informações relacionadas a aspectos sociais e ambientais nas demonstrações financeiras e relatórios corporativos. A NBC T 15 abrange diversos aspectos, como o perfil e o histórico da organização, a governança corporativa, o diálogo com as partes interessadas e a apresentação de índices e indicadores de desempenho econômico, social e ambiental. O objetivo é demonstrar à sociedade o compromisso e a responsabilidade social da entidade, fornecendo informações claras e acessíveis sobre suas práticas e impactos. Passador (2020) complementa que além de promover a transparência e a prestação de contas, a adoção da NBC T 15 também trouxe benefícios em termos de competitividade para as organizações. A transparência nas práticas sociais e ambientais pode ser um diferencial na conquista da confiança dos consumidores, investidores e parceiros de negócios. Além disso, as empresas que adotam práticas responsáveis têm a oportunidade de obter certificações sociais e ambientais reconhecidas pela sociedade.

Outra vantagem significativa segundo Oliveira (2018), está relacionada à participação em licitações com a administração pública. Muitos órgãos governamentais valorizam empresas que demonstram responsabilidade social e ambiental em suas operações, o que pode resultar em uma posição mais vantajosa em processos de licitação.

Portanto, a implementação da NBC T 15 e a obrigatoriedade do Balanço Social e Ambiental marcaram um importante avanço no Brasil em direção a práticas empresariais mais responsáveis e transparentes. Essa regulamentação contribuiu para uma mudança cultural nas organizações, incentivando a consideração de questões sociais e ambientais como parte integral de suas estratégias de negócios.

A responsabilidade social das organizações, tanto em âmbito nacional quanto internacional, emergiu em um contexto marcado por uma crise generalizada de confiança nas empresas. Essa crise abalou a percepção da sociedade em relação às corporações, levando-as a repensar sua postura e ação em relação a questões éticas e sociais. Nesse cenário, as organizações empresariais passaram a adotar discursos politicamente corretos, baseados em princípios éticos, e a implementar ações sociais destinadas a melhorar as condições de vida e trabalho de seus funcionários e comunidades circundantes.

No entanto, é importante notar que a responsabilidade social nem sempre é uma prática genuína e eficaz. Algumas organizações podem adotar um discurso de marketing politicamente correto sem efetivamente implementar práticas socialmente responsáveis. Isso pode resultar em uma desconexão entre o que é dito e o que é feito, levando a uma perda de confiança por parte do público.

Portanto, a verdadeira responsabilidade social requer um compromisso genuíno com a ética e a ação socialmente responsável. Isso significa que as organizações devem ser transparentes em suas intenções e ações, demonstrando de maneira tangível como estão contribuindo para o bem-estar da sociedade. Somente quando a responsabilidade social é praticada de forma autêntica ela pode se tornar uma força positiva na construção de confiança e no fortalecimento das relações entre as empresas e a sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das definições de responsabilidade social tanto a nível nacional como internacional, entende este conceito como a integração voluntária, pelas empresas, de preocupações sociais e ambientais nas suas operações comerciais e nas suas relações com os seus interlocutores. Ser socialmente responsável não significa apenas cumprir integralmente as

obrigações legais, mas também ir além do cumprimento, investindo mais no capital humano, no meio ambiente e no relacionamento com os interlocutores.

Compreendeu-se que, a experiência adquirida com o investimento por práticas empresariais respeitadoras do ambiente sugere que ir além do cumprimento da legislação pode aumentar a competitividade das empresas. A aplicação de normas mais rigorosas do que as exigidas pela legislação social, por exemplo em termos de formação, condições de trabalho ou relações entre a gestão e os trabalhadores, também pode ter um impacto direto na produtividade. Abre uma forma de gerir a mudança e conciliar o desenvolvimento social com o aumento da competitividade.

Contudo, a responsabilidade social não deve ser considerada um substituto de regulamentos ou legislação sobre direitos sociais ou normas ambientais, nem permite ignorar o desenvolvimento de novas normas adequadas. Nos países que não possuem tais regulamentações, os esforços devem concentrar-se na formação de leis ou regulamentos apropriados, com o propósito de definir um ambiente uniforme, a partir do qual seja possível desenvolver práticas socialmente responsáveis.

Embora, até agora, a promoção da responsabilidade social tenha correspondido fundamentalmente a algumas grandes empresas ou multinacionais, é importante em todos os tipos de empresas e em todos os setores económicos, contribuam para a economia e para a criação de emprego. Embora muitas PME já tenham assumido a sua responsabilidade social, especialmente através da sua participação no ambiente imediato, uma maior sensibilização local e um apoio mais importante à disseminação de boas práticas poderiam contribuir para promover a responsabilidade social entre este tipo de empresas.

Conclui-se, que a responsabilidade social tornou-se uma resposta a esse contexto desafiador, na medida em que as organizações reconheceram a necessidade de se envolverem em práticas que beneficiassem a sociedade em geral. Essas práticas podem abranger desde iniciativas que visam à

promoção da igualdade de oportunidades e do bem-estar dos trabalhadores até ações destinadas a minimizar o impacto ambiental das operações corporativas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Edcel Antonio Córdoba *et al.* **Plano de Responsabilidade Social Corporativa de uma empresa mineradora.** Rev. Cs. Agro. e veterinário, La Paz, v. 7, não. 19, pág. 160-174, abril. 2023. Disponível em <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2664-09022023000100160&lng=es&nrm=iso>. acessado em 2 de outubro 2023. Epub 19 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistaalfa.v7i19.206> .

AZEVEDO, T. C. e CRUZ, C. F. **Balço Social como Instrumento para Demonstrar a Responsabilidade Social das Entidades.** Convenção dos Contabilistas do Estado do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2020.

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das organizações.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2017.

DE OLIVEIRA FREITAS, Maria Rafaela; LIMA CRISOSTOMO, Vicente. Análise da convergência de avaliação de índices de responsabilidade social corporativa no contexto da empresa brasileira. **estud.gerenc.**, Cali, v. 37, n. 160, p. 349-363, Sept. 2021. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232021000300349&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2023. Epub May 19, 2021. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.160.3955>.

GERMANO, A.P.C. **O mau comportamento e a má ética: Aspectos da filosofia da conduta nas organizações.** (Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de grau de mestre no MPÁ - Mestrado Profissionalizante em Administração). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2020.

GODIN, S. **A ilusão de Ícaro: Exemplos na vida e no trabalho de pessoas que ousaram voar mais alto.** Rio de Janeiro: Campus, 2017

GUIMARÃES, M. N. **A gestão e a construção de um ambiente de confiança para a tomada de decisão.** (Dissertação. Trabalho Final de Mestrado Profissional Para obtenção do grau de Mestre em Teologia). São Leopoldo: EST/PPG, Escola Superior de Teologia, 2020

HUNTER, J. C. **Como se tornar um líder servidor**: Os princípios de liderança de O monge e o executivo. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

KREITLON, M.P. **A Ética nas Relações entre Empresas e Sociedade**: Fundamentos Teóricos da Responsabilidade Social Empresarial. Encontro anual da Anpad, v. 28, Curitiba, 2019.

LEONARDELLI, P. P. **O dever ético e constitucional na atribuição de um valor intrínseco à natureza e o papel pedagógico da jurisdição na formação de uma cultura ambiental autêntica**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2019.

LIMA, A. C. da C. *et al.* **Políticas de Gestão de Pessoas (GP) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC)**: relação propositiva por meio da revisão integrativa. **Revista de Gestão e Secretariado (Management and Administrative Professional Review)**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1617–1642, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i2.1641. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1641>. Acesso em: 2 oct. 2023.

LIMA, MJO. **As empresas familiares da cidade de Franca**: um estudo sob a visão do serviço social [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 240 p. ISBN 978-85-7983-037-2, 2019.

MESQUIATI, L.F. **Estudo da emancipação da ética nas empresas**: uma análise dos fatores determinantes do desenvolvimento ético. Dissertação. (Apresentada como requisito final para obtenção do grau de doutor em administração), São Paulo, FGV/EAESP, 2019.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2018.

NASCIMENTO, JML., and CURI, RC. **A interface da responsabilidade social na gestão de recursos naturais**. In: LIRA, WS., and CÂNDIDO, GA., orgs. **Gestão sustentável dos recursos naturais: uma abordagem participativa** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

NEVES, R.I.S. **Gestão da ética na organização: possibilidade de construção de um estatuto ético a partir da constituição de um fórum permanente de debate**. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.) Florianópolis-SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

OLIVEIRA, C. B. **O padrão ético satisfatório de um negócio**. Programa de Pós-Graduação em Filosofia), Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2018.

PASSADOR, C. S. **A responsabilidade social no Brasil: Uma questão em andamento**. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal. 2020.

PINTO, A.C e RIBEIRO, M.S. **Balanco social: Avaliação de informações fornecidas por empresas industriais situadas no estado de Santa Catarina**. Revista Contabilidade & Finanças - USP, São Paulo, n. 36, p. 21 - 34, setembro/dezembro 2019.

PRISCO, GF. **Responsabilidade Social: Como as empresas da região metropolitana de Campinas estão desenvolvendo seus projetos sociais**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração da obtenção do título de Mestre), São Paulo, UNIP - Universidade Paulista, 2020.

QUEIROZ, A. FERREIRA, R. N et al. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

REIS, OT. **A responsabilidade social das empresas: o contexto brasileiro em face da ação consciente ou do modernismo do mercado?** Revista De Economia Contemporânea, 2020.

SANTOS, A. C. V. **A importância da ação ética no processo de gestão empresarial para o fomento do clima organizacional**. Dissertação (Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Teologia), São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, 2019.

SERTEK, P. **Responsabilidade social e competência interpessoal**. 20. ed. Curitiba: Ibplex, 2021.

SOUZA, T. M. S. **A importância nas relações interpessoais das organizações**. (Dissertação como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea). Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2020.

TORRES, FM, **Teoria do stakeholder: Um estudo da aplicação do princípio de equidade do stakeholder**. -Programa de Pós-graduação – Administração, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

FORTALECIMENTO DOS MECANISMOS DA GESTÃO PÚBLICA: ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

Eduardo José Dias⁷³

RESUMO

Este artigo procura como objetivo geral; Analisar se o Orçamento Participativo é visto como instrumento de fortalecimento do poder local e de estímulo à participação direta dos cidadãos. Este estudo busca aprofundar a compreensão sobre a eficácia do Orçamento Participativo como mecanismo de fortalecimento das instâncias de poder local, bem como seu impacto na promoção da participação direta dos cidadãos nos processos decisórios relacionados ao orçamento público. O estudo buscará avaliar em que medida o Orçamento Participativo contribui para empoderar as autoridades locais e para estimular o engajamento ativo dos cidadãos na gestão pública, identificando tanto os benefícios quanto os desafios associados a essa prática democrática. O estudo traz o seguinte questionamento: Em que medida o Orçamento Participativo é percebido como um instrumento efetivo de fortalecimento do poder local e de estímulo à participação direta dos cidadãos nas decisões relativas ao orçamento público? Foi desenvolvido uma pesquisa descritiva, qualitativa apoiada nas referências bibliográficas. O resultado do estudo apontou que a participação ativa dos cidadãos na construção do orçamento público é um elemento fundamental para fortalecer a democracia e garantir que as políticas governamentais estejam alinhadas com as reais necessidades e aspirações da sociedade. Quando os indivíduos têm a oportunidade de contribuir com suas perspectivas, experiências e ideias, o resultado é um orçamento mais inclusivo e sensível às demandas locais.

Palavras-chave: Orçamento Participativo. Gestão Pública. Participação Democrática.

ABSTRACT

This article seeks as a general objective; Analyze whether the Participatory Budget is seen as an instrument for strengthening local power and encouraging direct participation by citizens. This study seeks to deepen the understanding of the effectiveness of the Participatory Budget as a mechanism for strengthening local authorities, as well as its impact on

⁷³Mestrado em Direito Público - Universidad de Desarrollo Sustentable.

promoting the direct participation of citizens in decision-making processes related to the public budget. The study will seek to assess the extent to which the Participatory Budget contributes to empowering local authorities and stimulating the active engagement of citizens in public management, identifying both the benefits and challenges associated with this democratic practice. The study raises the following question: To what extent is the Participatory Budget perceived as an effective instrument for strengthening local power and encouraging the direct participation of citizens in decisions relating to the public budget? A descriptive, qualitative research was developed supported by bibliographic references. The result of the study showed that the active participation of citizens in the construction of the public budget is a fundamental element to strengthen democracy and ensure that government policies are aligned with the real needs and aspirations of society. When individuals have the opportunity to contribute their perspectives, experiences and ideas, the result is a budget that is more inclusive and responsive to local demands.

Keywords: Participatory Budget. Public Management. Democratic Participation.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a posição relativamente à participação cidadã sofreu uma possível alteração e existe um consenso a nível mundial de que a participação é um processo que contribui para melhorar a qualidade do sistema democrático; para Falanga (2018) a participação cidadã reforça a solidariedade e o sentido do bem comum, produto do fato que os cidadãos tenham a opção de participar com influência direta nas áreas da administração pública e sejam responsáveis não apenas por decidir em benefício individual, mas pelo bem-estar da comunidade.

A participação dos cidadãos em muitos municípios conforme Souza (2019), é vista como um obstáculo e não como um ponto forte de alguns gestores públicos, pois na verdade são poucos os administradores que realmente têm vocação participativa e que promovem estes mecanismos. Muitas vezes há vozes que manifestam o seu desconforto com o orçamento participativo e que consideram que os cidadãos não estão preparados para

discutir planos e projetos. Como expõem Pereira (2019), há funcionários públicos que consideram que a participação cidadã é de pouca utilidade e ainda não assumem que a nova gestão pública não pode ser concebida fora dessa participação dos cidadãos.

Colaborar com a elaboração orçamentária é, sem dúvida, uma das formas mais essenciais de exercer a cidadania plenamente. Como menciona Gontijo (2017), isso porque essa participação pode ser realizada de maneira coletiva e transparente, permitindo debates abertos e construtivos sobre as dificuldades enfrentadas nas comunidades, as necessidades circunstanciais da população e quais propostas são mais cruciais para o bem-estar do conjunto.

A capacidade de influenciar o processo de elaboração orçamentária segundo Kazmierczak e Alves (2020), não apenas fortalece a democracia, mas também empodera os cidadãos a moldar ativamente o destino de suas comunidades. Ao colaborar de forma coletiva, as vozes individuais se unem em um coro poderoso, capaz de chamar a atenção para questões urgentes e desafios que precisam ser enfrentados. Esse envolvimento direto permite que a sociedade civil atue como um agente de mudança, ajudando a moldar políticas públicas que reflitam as reais necessidades das pessoas.

Além disso, Jochim e May (2020) colocam que a transparência é um pilar fundamental desse processo. A participação ativa no desenvolvimento do orçamento público implica em abrir as cortinas para que todos possam ver como os recursos são alocados e utilizados. Isso não apenas constrói a confiança entre os cidadãos e os órgãos governamentais, mas também cria um ambiente de responsabilidade, onde as autoridades são incentivadas a prestar contas de suas ações.

Ao debater as dificuldades, Genro e Souza (2018) explicam que passam a identificar necessidades e priorizar propostas que beneficiem o coletivo, os cidadãos desempenham um papel vital na construção de comunidades mais inclusivas e resilientes. É por meio desse engajamento

ativo que as políticas públicas se tornam mais eficazes e adaptadas às realidades locais. Nesse entendimento a investigação apresenta o seguinte questionamento: Em que medida o Orçamento Participativo é percebido como um instrumento efetivo de fortalecimento do poder local e de estímulo à participação direta dos cidadãos nas decisões relativas ao orçamento público?

No âmbito do presente estudo, é abordado a perspectiva de aprimorar a efetivação das políticas públicas por meio da participação direta dos cidadãos no processo de elaboração da proposta orçamentária e na definição da alocação dos recursos públicos. objetivo geral; Analisar se o Orçamento Participativo é visto como instrumento de fortalecimento do poder local e de estímulo à participação direta dos cidadãos.

2. DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A prática de elaborar orçamentos públicos em conjunto com a população ganhou impulso com a Constituição Federal de 1988, que afirmou, de forma inédita na história brasileira, a democracia como um dos princípios fundamentais da República. No espírito da nova Carta, Giacomoni (2017) explica que o conceito de democracia adotado não se limitou ao restabelecimento de eleições para presidente, governadores e prefeitos. Também previu a participação direta dos cidadãos nas decisões públicas. O desejo da sociedade de um exercício mais amplo da soberania popular foi acolhido na Constituição através da referência a instituições relacionadas com democracia direta (BRASIL, 1988).

A adoção de um sistema participativo na Constituição de 1988 segundo Medeiros, Duarte e Lima (2014) foi resultado do processo de redemocratização e abertura política do país iniciado em meados da década de 1970, período marcado pelo surgimento de movimentos sociais que representavam diferentes interesses.

[...] Os anseios da sociedade brasileira se revelariam em manifestações complexas: explosão de grandes greves, campanha pela anistia política e fim da censura, fortalecimento dos sindicatos, criação de centrais sindicais, articulação dos setores empresariais urbanos e agrários e a luta pelo restabelecimento do Estado Democrático de Direito, entre outros (MEDEIROS, DUARTE E LIMA, 2014, p. 78).

A campanha Diretas Já e o processo constituinte foram o marco daqueles anos, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988). Segundo Mendonça (2016), durante os trabalhos da Assembleia Constituinte, centenas de grupos de interesse atuaram nos quatro cantos do país, coletando um total de doze milhões de assinaturas para as emendas populares, que permitiriam aos cidadãos emitir diretamente propostas de normas constitucionais, instrumento até então inédito na história brasileira. A própria proposta de aceitação do princípio da democracia participativa foi motivada por três alterações populares. Além desse mecanismo, os cidadãos puderam participar do desenvolvimento do novo pacto por meio de sugestões e audiências públicas.

Seguindo a tendência dos países com uma sólida herança democrática, Pereira (2019) discorre que a Constituição adota assim o princípio da democracia semidireta, através do qual o sistema representativo é complementado pela instituição da participação direta nos processos de tomada de decisão.

Com base nesse princípio, Pires (2020) explica que diversos dispositivos constitucionais foram estabelecidos em relação com a participação popular no âmbito dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Assim, o artigo 14, que abre o Capítulo IV, dos Direitos Políticos, determina que “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com igual valor” para todos, e, nos termos da lei, por meio de (I) plebiscito, (II) referendo e (III) iniciativa popular”. Estes três instrumentos constituem instituições de democracia direta na produção legislativa, (BRASIL, 1988).

Na esfera do Executivo, especialmente na formulação e fiscalização de políticas públicas, Silva (2020) menciona que a Constituição de 1988 prevê a participação da comunidade no setor previdenciário (art. 194, VII), particularmente na saúde (art. 198, III). e assistência social (art. 204, II), educação (art. 206, VI), cultura (art. 216, § 1º) e crianças e adolescentes (art. 227, § 1º). Dessa forma, determina a participação do usuário na administração pública direta e indireta (art. 37, § 3º), (BRASIL, 1988).

Na área de finanças públicas, Souza (2020) salienta, que embora a Constituição não tenha feito menção expressa à participação popular, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/00) determina o incentivo à participação popular e à realização de audiências públicas durante os processos. elaboração e discussão de planos e leis orçamentárias (art. 48, parágrafo único). Por fim, na área do Poder Judiciário, estabeleceu-se a participação popular tanto no acesso a esse Poder, por meio da ação popular (art. 5º, LXXIII), quanto na competência para julgar determinados crimes e na constituição do Cidadão (Tribunal do Júri) (art. 5º, XXXVIII), (BRASIL, 1988).

Ao mesmo tempo, Gadelha (2017) aponta que a Constituição Federal de 1988 ampliou significativamente o papel e a autonomia dos municípios. No caso brasileiro, o desenvolvimento da experiência do orçamento participativo (PP) em nível local foi impulsionado pelo tratamento dado aos municípios na Constituição de 1988. Os municípios foram elevados à condição de ente federal, o que permitiu-lhe gozar de autonomia política, administrativa e financeira, em conformidade com o disposto nos artigos 18, 29 a 31, 156, 158 e 159 da Constituição Federal. O reconhecimento de maior autonomia expressou-se na determinação de que elaborassem a sua própria lei orgânica, instrumento que corresponde à Constituição Municipal, (GIACOMONI, 2017).

Ao abordar o planejamento local, a Carta de 1988 também prevê a participação popular de acordo com o seu artigo 29, XII, a lei orgânica garantirá a cooperação das associações representatividade no planejamento

municipal, princípio que foi ampliado doze anos depois com a promulgação do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/01). A Seção XIII, por sua vez, determina a possibilidade de iniciativa legislativa popular em projetos de interesse local, através da manifestação de pelo menos 5% do eleitorado (BRASIL, 1988).

Dessa forma, tanto a maior autonomia e valorização do poder municipal quanto a expressa previsão da participação popular no planejamento desta unidade da federação, contribuíram com a construção de condições favoráveis ao desenvolvimento do orçamento participativo após 1988 (SOUZA, 2020).

Como discorre Gontijo (2017), a diversidade de instrumentos previstos para a participação direta baseia-se historicamente no fato de que o sistema representativo, fundamental para a viabilidade da democracia nas sociedades contemporâneas extremamente complexas, apresenta limitações que muitas vezes distorcem os princípios e objetivos democráticos (GONTIJO, 2017).

No caso brasileiro, as limitações são consideráveis, pois são agravadas pelos diversos problemas apresentados pelo atual sistema eleitoral, como a sub-representação federal dos estados mais populosos e desenvolvidos, e a ausência de instrumentos de controle suficientes para materializar a responsabilidade dos representantes perante o povo. A fragilidade dos partidos políticos, o culto ao personalismo, o abuso do poder econômico nas campanhas eleitorais e as práticas de clientelismo e compra de votos, enraizadas na cultura política do país, também contribuem para limitar os efeitos do mecanismo de representação (GADELHA, 2017).

Embora o sistema representativo constitua uma forma necessária e essencial de participação cidadã na vida pública, completa-se com as instituições de participação direta. Para alguns autores, esta complementaridade permite corrigir algumas das limitações mencionadas. Dessa forma, a democracia representativa e a democracia direta não seriam

sistemas alternativos e exclusivos, mas sim complementares e compatíveis entre si (PAGANI, 2017).

Apesar da previsão do princípio da democracia semidireta ou participativa, após mais de 15 anos de vigência da Constituição Federal de 1988, sua eficácia foi apenas parcialmente verificada. Se por um lado, no nível da administração pública, foram criados conselhos para a participação da sociedade nos setores de saúde, educação e assistência social, por outro, os instrumentos previstos no artigo 14 para o exercício direto do poder legislativo pelos cidadãos não foram implementados (BRASIL, 1988).

Durante os últimos 15 anos, foi realizado apenas um plebiscito nacional - sobre a forma do sistema de governo, cuja implementação foi determinada pelo próprio texto constitucional, no artigo 2º das suas Disposições Transitórias. Também não houve convocação de referendo. A iniciativa legislativa popular, por sua vez, foi prejudicada pelas excessivas exigências impostas aos autores da iniciativa, como o elevado número mínimo de assinaturas e sua distribuição por estado. Essas exigências dificultaram a tal ponto a utilização da instituição que, desde 1988, apenas dois projetos de iniciativa popular puderam ser apresentados à Câmara dos Deputados (BRASIL, 1988).

Neste contexto, o princípio da democracia semidireta ou participativa, imbuído do espírito do legislador constituinte, não se concretizou. A sua prática através das instituições previstas no artigo 14.º permanece, em grande medida, uma expectativa. Da mesma forma, é possível afirmar que a definição de democracia semidireta tem sido acompanhada por um vácuo de eficácia social, uma vez que suas formas de implementação foram apenas parcialmente implementadas (GIACOMONI, 2012).

Enquanto isso, durante a vigência da Constituição de 1988, desenvolveu-se na esfera municipal brasileira uma forma peculiar de democracia participativa, não especificada no texto constitucional, e que,

utilizada na administração pública e em um número crescente de municípios, deu origem ao chamado orçamento participativo. Por meio dele, os moradores de cada município participam diretamente de assembleias públicas, organizadas em diferentes regiões da cidade, para debater o conteúdo do projeto de lei orçamentária e definir investimentos para no próximo ano orçamental. Como mostra a evolução dos números, esta prática é cada vez mais comum no país (GONÇALVES, 2019).

Segundo Costa (2018), a função de elaboração do projeto orçamentário, originalmente atribuída ao Poder Executivo, passa a ser compartilhada com a sociedade civil. Ao deliberar sobre as prioridades para uma região do município, a população interfere diretamente na gestão do Executivo ao colaborar com ele.

É no estabelecimento desta cogestão que o orçamento participativo se apresenta como um mecanismo de democracia semidireta: por um lado, a realização de assembleias abertas em locais públicos, como escolas, praças, centros comunitários e culturais, revitalizando os espaços públicos e configurando verdadeiras ágoras modernas; de outro, a participação do Executivo, responsável pela elaboração do projeto de lei orçamentária, e do Legislativo, que deve aprovar o projeto (OLIANA, 2019).

O orçamento participativo não foi previsto especificamente pela Constituição de 1988 nem foi regulamentado por lei federal, estadual ou municipal. No entanto, ele concorda plenamente com o sistema jurídico brasileiro. Sua base legal reside nos princípios e determinações constitucionais acima enunciados, bem como nas normas mais estipuladas recentemente na Lei Complementar nº 101/00, a Lei de Responsabilidade Fiscal (artigo 48, parágrafo único), na Lei Federal nº 10.257/01, e no Estatuto da Cidade (artigos 2º, II; 4º, II, f, § 3º; 44). A experiência também encontra respaldo nas constituições dos estados aos quais pertencem aos municípios que o implementam, e nas respectivas leis orgânicas e planos diretores (BRASIL, 1988).

Apesar das disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal e, mais expressamente, do Estatuto da Cidade para a implementação do orçamento participativo nos municípios, a instituição deste a prática depende, fundamentalmente, da iniciativa do Executivo, que decide iniciá-la através de ato do prefeito. Costa (2018) esclarece que, embora estes dispositivos legais constituam diretrizes e normas gerais que devem ser seguidas por todos os municípios, a sua implementação depende da vontade política do prefeito, que deve, além de instituir a participação popular na elaboração e fiscalização do orçamento público, realizar uma série de atos administrativos para viabilizar a experiência. a verificação da vontade política do Executivo está, portanto, não só na iniciativa de introdução do orçamento participativo, mas, sobretudo, no esforço para implementar esta prática.

Assim, Luchmann (2020) embora mais de cem municípios realizem atualmente o orçamento participativo no Brasil, nem todas as experiências apresentam a mesma qualidade, sendo algumas mais bem-sucedidas que outras. Entre os múltiplos fatores envolvidos na sua avaliação, destaca-se a vontade política do prefeito em partilhar efetivamente a gestão orçamental diretamente com a população. Em última análise, isso ignifica, do ponto de vista de muitos líderes, “abrir mão do poder” (AVRITZER, 2016, p. 65).

No mesmo sentido, como descreve Kazmierczak e Alves (2020) a introdução do orçamento participativo interfere no Poder Legislativo, podendo também significar, para alguns vereadores, perda de poder. Com ele estabelecimento de um espaço público comum para definições orçamentárias, o orçamento participativo reduz a prática tradicional do clientelismo, dispensando a figura do vereador como intermediário para a realização de investimentos nas diversas regiões da cidade.

2.1. O Orçamento Participativo como mecanismos de participação cidadã

O Orçamento Participativo tem se destacado como um dos mecanismos de participação mais bem-sucedidos dos últimos quinze anos, representando um importante avanço na democracia participativa. Essa prática consiste no envolvimento ativo de cidadãos comuns no processo de alocação dos recursos do gasto público. Conforme Genro e Souza (2018, p. 70),

[...] Em vez de ser um processo exclusivo de decisão tomado por políticos e burocratas, o Orçamento Participativo permite que as pessoas que vivem e experimentam os efeitos das políticas públicas tenham voz direta na determinação de como os recursos públicos serão alocados. Isso representa um deslocamento significativo no poder decisório, democratizando a gestão dos recursos e promovendo a transparência na administração pública.

Nos últimos quinze anos, essa prática tem demonstrado sua eficácia em várias partes do mundo, resultando em uma série de benefícios. Entre eles, destacam-se a criação de políticas públicas mais alinhadas com as necessidades reais das comunidades, o combate à corrupção por meio do escrutínio público, o fortalecimento do poder local e a promoção de uma maior conscientização cívica.

Além disso, Mendonça (2016) explica que o Orçamento Participativo tem o potencial de melhorar a eficiência na alocação de recursos, uma vez que os cidadãos têm um conhecimento direto das demandas locais. Isso contribui para o desenvolvimento de projetos e programas mais eficazes, que atendam às prioridades identificadas pela própria comunidade.

Para Pereira (2019), o Orçamento Participativo representa uma transformação importante na forma como a democracia é praticada, permitindo que os cidadãos exerçam um papel mais ativo na tomada de decisões sobre como o dinheiro público é gasto. É um exemplo notável de como a participação direta dos cidadãos pode fortalecer a democracia e promover uma governança mais responsável e inclusiva. Como esclarece Pires (2020, p. 87):

[...] Tradicionalmente, as comunidades têm sido orientadas a pensar que a participação do cidadão só é gerada nos processos eleitorais; Mas, atualmente, a participação cidadã implica um processo de apropriação cultural permanente, no qual os cidadãos são cada vez mais ativos e devem se envolver nas diferentes instâncias de decisão sobre suas comunidades, o que fortalece o conceito de democracia participativa.

Nesse sentido, é necessário reiterar que o Modelo de Orçamento Participativo instituído no Brasil, significou uma mudança de paradigma em relação ao conceito de participação democrática, já que a população participa diretamente da elaboração do orçamento local, participando do diagnóstico, planejamento, formulação, execução, monitoramento e acompanhamento dos recursos públicos. Segundo Silva (2020), é importante que as comunidades, ao se envolverem na tomada de decisões administrativas, estabeleçam novos e melhores laços de organização e desenvolvimento social, econômico e político, visando solucionar seus problemas e necessidades mais importantes, bem como a construção coletiva de sua comunidade.

De acordo com Fedozzi e Martins (2015), é preciso destacar que o orçamento participativo nasce de uma cidadania que exige cada vez mais espaços de participação social, política e econômica a partir dos quais se insere nas decisões administrativas e governamentais, dando-se uma nova cultura de participação cidadã mais direta, em resposta ao enfraquecimento das instituições tradicionais da democracia representativa. Da mesma forma, Kazmierczak e Alves (2020), o OP desenvolveu uma cultura democrática mais forte nos locais onde foi implementado e conseguiu a reorientação das prioridades administrativas para as populações com maiores carências a nível global. Em termos gerais, como Silva (2020) coloca:

[...] O orçamento participativo é uma ferramenta que materializa a participação cidadã. Seu principal objetivo é promover a participação dos cidadãos na definição de políticas públicas e exercer o controle social de seus resultados. Além disso, a prática do orçamento participativo é inerente ao fortalecimento de formas e canais institucionalizados de expressão social. Vale dizer que obedecem tanto a regras informais de decisão coletiva quanto de ação cidadã.

Com base nisso, identifica-se o potencial de desenvolvimento de uma nova cultura de participação cidadã, voltada para o fortalecimento do Modelo de OP, como mecanismo estratégico para reduzir as lacunas de necessidades básicas não satisfeitas de acordo com as prioridades e alternativas de desenvolvimento à disposição da população, da comunidade, garantindo o exercício de uma democracia participativa, construtiva, transparente e eficiente na gestão das políticas públicas, bem como o cumprimento efetivo dos objetivos traçados nos planos de desenvolvimento territorial.

O impacto que o OP tem nos processos de participação cidadã, como aponta Souza (2020), permite fortalecer e consolidar instâncias e mecanismos eficazes de gestão local de forma sinérgica com outras estratégias de participação cidadã, por meio de processos de planejamento, formulação, implementação, fiscalização e monitoramento dos recursos públicos destinados aos planos de desenvolvimento.

O orçamento participativo como descreve Falanga (2018), é uma ferramenta fundamental para promover uma maior participação dos cidadãos no processo de gestão pública. Ao abrir espaço para que os indivíduos contribuam com suas ideias e sugestões sobre como os recursos públicos devem ser utilizados, o governo não apenas fortalece os princípios democráticos, mas também estabelece um ambiente de colaboração mútua entre a população e os órgãos governamentais.

Uma das principais características do orçamento participativo descrito por Pires (2020), é a transparência. As decisões relacionadas à alocação de recursos públicos tornam-se mais claras e acessíveis aos cidadãos. Isso significa que as pessoas podem acompanhar de perto como o dinheiro está sendo gasto e, caso necessário, exigir prestação de contas por parte dos gestores públicos. Essa transparência não apenas promove a integridade na administração pública, mas também contribui significativamente para a redução da corrupção e para o fortalecimento da confiança da população nas instituições governamentais.

Além disso, Silva (2020) salienta que o orçamento participativo estabelece uma ponte de proximidade entre o governo e a sociedade. Ao envolver ativamente os cidadãos no processo de tomada de decisões, os gestores públicos ganham uma compreensão mais profunda das necessidades e demandas da população. Isso permite direcionar os recursos de forma mais precisa e eficiente, atendendo às prioridades reais da comunidade. A aproximação entre governo e sociedade resulta em uma administração mais responsável, capaz de tomar medidas eficazes para solucionar problemas e melhorar a qualidade de vida da população.

Portanto, o orçamento participativo não é apenas uma ferramenta de gestão financeira, mas também um instrumento poderoso para fortalecer a democracia, aumentar a transparência, combater a corrupção e promover uma maior proximidade entre o governo e a sociedade. Por meio desse processo, os cidadãos se tornam agentes ativos na construção de uma administração pública mais justa, responsável e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe a compreensão de que o Orçamento Participativo, ao longo dos últimos quinze anos, demonstrou ser um dos mecanismos de participação mais bem-sucedidos em fortalecer a democracia e envolver cidadãos comuns na alocação dos recursos públicos. Este processo, muitas vezes associado a reformas constitucionais que estabelecem conselhos gestores de políticas em diversos níveis de governo, tem se mostrado favorável ao controle social da gestão pública através de organizações civis com propósitos políticos.

Uma característica fundamental do Orçamento Participativo é a transparência, que é uma pedra angular da democracia. Quando a sociedade civil tem um papel ativo na concepção e destinação dos recursos públicos, a administração pública se torna mais responsável e aberta ao escrutínio público. No entanto, é importante observar que a eficácia desse mecanismo

depende de que os setores da sociedade envolvidos não estejam vinculados exclusivamente a um partido político. A participação deve ser ampla e inclusiva, transcendendo a polarização partidária, para garantir que os recursos públicos atendam aos interesses da sociedade como um todo.

Conclui-se, que é fundamental que a gestão dos recursos públicos não seja dominada por considerações partidárias, a fim de preservar a integridade do processo democrático. Os recursos públicos são provenientes da contribuição de todos os segmentos da sociedade e devem ser alocados de maneira justa e equitativa para beneficiar a coletividade. Portanto, a promoção da transparência, participação e controle social no Orçamento Participativo é um passo crucial para fortalecer a democracia e assegurar que os interesses da sociedade sejam priorizados na alocação dos recursos públicos.

Em conclusão, o Orçamento Participativo tem demonstrado ser um instrumento democrático eficaz para envolver os cidadãos na gestão pública e na alocação dos recursos públicos. No entanto, é essencial que esse processo permaneça livre de influências partidárias para garantir que ele continue a promover uma governança responsável e inclusiva, refletindo as necessidades e aspirações de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. **O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico.** In: AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. (Orgs) *A inovação democrática no Brasil: O Orçamento Participativo.* São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 2023.

COSTA, D. M. D. **Novas tendências para a administração pública: ações práticas em Orçamento Participativo e governança local solidária.** Notas de aula. Viçosa: UFV, 2018.

FALANGA, R. **Como aumentar a escala dos orçamentos participativos?** Orçamento Participativo Portugal e Orçamento Participativo Jovem Portugal. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018.

FEDOZZI, L. J.; MARTINS, A. L. B. **Trajatória do orçamento participativo de Porto Alegre: representação e elitização política.** *Lua Nova*, São Paulo, n. 95, p. 181- 224, 2015.

GADELHA, Ana Lúcia Lima O orçamento público participativo como instrumento de efetivação da cidadania [manuscrito] / por Ana Lúcia Lima Gadelha. – 2017. <https://mapp.ufc.br/wp-content/uploads/2021/01/ana-lucia-lima-gadelha.pdf>. Acesso, 2023.

GENRO, T.; SOUZA, U. de. **Orçamento Participativo: a experiência de Porto Alegre.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público.** 14ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GONTIJO, V. **Evolução Histórica no Brasil.** 2004. Disponível em: <>. Acesso em 15 fev. 2017.

JOCHIM, Ashley E.; MAY, Peter J. Beyond subsystems: policy regimes and governance. *The Policy Studies Journal*, vol. 38, n° 2, 2020.

KAZMIERCZAK, L. F.; ALVES, F. B. O orçamento participativo como forma de exercício dos direitos políticos. *Revista Espaço Jurídico*, v. 14, p. 417-436, 2020.

LUCHMANN, L. H. H. **25 anos de orçamento participativo: algumas reflexões** analíticas. *Revista Política & Sociedade*, v. 13, n. 28, set./dez. 2020.

LÜCHMANN, L. H. H.; BORBA, J. **Participação, desigualdades e novas institucionalidades: uma análise a partir de instituições participativas em Santa Catarina.** *Ciências Sociais Unisinos*, v. 44, p.58-68, 2020.

MEDEIROS, A. L.; DUARTE, M. M. S.; LIMA, J. N. **Perfil da Execução Orçamentária das Instituições Federais de Ensino Superior da Região Norte do Brasil no Período 2011-2013.** In: XXXVIII ENANPAD, RIO DE JANEIRO. XXXVIII ENCONTRO DA ENANPAD . Rio de Janeiro: Enanpad, 2014.

MENDONÇA, A. C. A. **Distribuição orçamentária da Universidade Federal de Juiz de Fora: Uma proposta de revisão do modelo.** 2016. 116f.

Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

OLIANA, Fernando Henrique **ORÇAMENTO PARTICIPATIVO: Uma proposta de modelo de elaboração para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina.** Dissertação em Administração Pública – PROFIAP da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

PAGANI M. **Presupuestos Participativos y Participaciones Ciudadanas en la Plata y Moron** (2006-2014). La Plata, 2017.

PEREIRA, Elson. **Condições Institucionais para participação em Políticas Públicas Urbanas numa perspectiva comparada entre Brasil, França, Portugal e Quebec.** Relatório de Pesquisa. Florianópolis: Laboratório Cidade e Sociedade, 2019. 171 p.

PIRES, V. **Orçamento participativo: o que é, para que serve, como se faz.** São Paulo: Manole, 2020

SILVA, Alexandre César Batista da; **Orçamento público: um estudo em municípios brasileiros sobre variações entre planejamento e execução e suas causas / Alexandre César Batista da Silva.** - 2020.

SOUZA, C. **Construção e consolidação de instituições democráticas: papel do orçamento participativo.** São Paulo, 2020.

SOUZA, Leandro Vianna Silva. **Consciência política e participação no orçamento participativo de Cachoeiro de Itapemirim no período de 2009-2012 / Leandro Vianna Silva Souza.** – 2019.

RESPONSABILIDADE SOCIAL: ESTIMULANDO A PARTICIPAÇÃO CONSCIENTE E RESPONSÁVEL

Bianca Cesar Alyrio⁷⁴

RESUMO

Este artigo é resultante da Dissertação de Mestrado que traz o título: Responsabilidade Social: Análise Correspondente ao aspecto legal relacionado à qualidade de vida do trabalhador junto as Organizações – 2019 a 2021. As empresas de hoje estão percebendo que o sucesso não depende apenas da obtenção de lucros, mas que é preciso contribuir com todos que delas participam para torná-las mais competitivas e enfrentar um mundo cada vez mais globalizado. Para conseguir isso, os gestores devem empreender ações de responsabilidade social; no entanto, existe confusão sobre o conceito e algumas empresas que afirmam ser socialmente responsáveis, que na maioria das vezes, não o são completamente. Nesse caso, o objetivo do estudo consiste em analisar como os gestores das empresas definem e compreendem o conceito de Responsabilidade Social. Foi desenvolvido um estudo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa. O problema do estudo compreende: como os gestores das empresas definem e compreendem o conceito de Responsabilidade Social? Os resultados mostram que, a responsabilidade social empresarial reflete a consciência de que as empresas através de seus gestores têm um papel fundamental na construção de um mundo mais equitativo e sustentável. Isso implica cada gestor deve adotar uma abordagem holística, considerando não apenas o lucro, mas também o impacto social, cultural e ambiental de suas atividades. Dessa forma, as organizações contribuem ativamente para uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de seu papel na preservação do planeta.

Palavras-chave: Responsabilidade Social. Gestão. Empresas.

ABSTRACT

This article is the result of the Master's Dissertation entitled: Social Responsibility: Analysis Corresponding to the legal aspect related to the worker's quality of life within Organizations - 2019 to 2021. Today's companies are realizing that success does not just depend on obtaining of profits, but it is necessary to contribute with everyone who participates in them to make them more competitive and face an increasingly globalized world. To achieve this, managers must undertake social responsibility actions; However, there is confusion about the concept and some companies that claim to be socially responsible are often not completely so. In this case, the objective of the study is to analyze how company managers define and understand the concept of Social Responsibility. An exploratory, descriptive study was developed with

⁷⁴Mestrado em Administração - Universidad de Desarrollo Sustentable.

a qualitative approach. The problem of the study is: how do company managers define and understand the concept of Social Responsibility? The results show that corporate social responsibility reflects the awareness that companies, through their managers, have a fundamental role in building a more equitable and sustainable world. This implies each manager must adopt a holistic approach, considering not only profit, but also the social, cultural and environmental impact of their activities. In this way, organizations actively contribute to a more fair, egalitarian society that is aware of its role in preserving the planet.

Keywords: Social Responsibility. Management. Companies.

1. INTRODUÇÃO

Fala-se hoje que as empresas devem ser responsáveis nas suas relações com os trabalhadores, os clientes, o governo, bem como com o ambiente. Para Reis (2020), as organizações devem colaborar na construção de uma sociedade melhor para se viver, na qual estejam integrados os esforços de todas as partes interessadas. Não se trata apenas de obter lucros, mas também de contribuir com aqueles que participam nas empresas, para que possam enfrentar os ataques da globalização e desenvolver-se através de práticas éticas com todos os envolvidos. No entanto, embora isto pareça muito bem no papel ou pareça muito atraente no discurso, há confusão sobre o que realmente é responsabilidade social (RS) e há empresas que, embora digam ou acreditem que a praticam, realmente não o fazem, seja por ignorância ou por falta de vontade.

No que diz respeito à RS, diversos investigadores como Godin (2017), Germano (2020) e Guimarães (2020) têm tentado explicar em que consiste, no âmbito da sua área de estudo e da forma particular de a conceber e interpretar; Contudo, Guimarães (2020) faz-se então referência a algumas concepções que permitem compreender o seu significado, abordando o que é exposto como ações inseridas voluntariamente na estratégia organizacional, que vão além das obrigações e dos interesses meramente econômicos e operacionais das organizações.

Nesta ordem Azevedo (2020, p. 43) concebendo a RS como “a integração voluntária, por parte das empresas, de preocupações sociais e ambientais nas suas operações comerciais e nas relações com os seus interlocutores”. As ideias de Sertek (2021, p. 37), que sustentam que “A RS abrange todas as decisões de negócio que são adotadas por razões que à primeira vista vão além dos interesses econômicos e técnicos da empresa”. O que afirma Santos (2019), que a RS: É uma forma de assumir o direcionamento estratégico da empresa. Constitui uma abordagem abrangente para a gestão organizacional. Não se trata de uma ação esporádica, pontual ou exclusivamente filantrópica, desarticulada da dinâmica interna da empresa e do seu entorno. A responsabilidade social procura um maior compromisso dos trabalhadores com os objetivos e missão da empresa.

Essa prática responsável segundo Pinto e Ribeiro (2019), estabelece vínculos e ações de compromisso com a comunidade. Destes argumentos pode-se resumir que a RS vai além do estrito cumprimento das obrigações e da obtenção de benefícios econômicos pelas organizações, incorporando espontaneamente práticas de gestão que denotam uma estratégia de inter-relação com os seus grupos de interesse, enquadrada na preocupação de melhorar o ambiente.

A RS descrito por Passador (2020), abrange então a dimensão interna e externa, a primeira afeta os seus trabalhadores, o seu impacto ambiental, a gestão das matérias-primas, as suas condições de trabalho ou a perigosidade dos seus produtos. A segunda compreende a sociedade como um todo, os fornecedores, os consumidores, os clientes, os contratantes, os chamados stakeholders ou partes interessadas que nada mais são do que grupos com os quais a empresa se relaciona e aos quais deve gerar algum valor caso se defina como socialmente responsável.

Neste contexto, Souza (2020) afirma que a responsabilidade social interna é entendida como a parte da responsabilidade social corporativa que gere os recursos humanos de uma empresa de forma social, sustentável, ética,

humanística e solidária. Empresa. Significa que a RS na sua dimensão interna está diretamente ligada à vertente humana e social das organizações, e é através da gestão que o bem-estar do seu pessoal pode ser materializado como principal grupo de interesse dentro da organização. o mesmo e que está diretamente envolvido com o seu funcionamento. Assim, as empresas responsáveis precisam inserir-se de forma dinâmica na esfera social, realizando uma gestão em favor dos trabalhadores, com base no fato de serem eles o seu principal motor e ao mesmo tempo, serem membros ativos da comunidade em geral.

No âmbito da responsabilidade social, os gestores por meio das organizações se comprometem com ações que vão além do simples objetivo de lucro. Devem adotar medidas e iniciativas que têm impacto positivo na sociedade em geral, levando em consideração não apenas seus acionistas, mas também funcionários, clientes, comunidades locais e o ambiente em que operam. A lucratividade continua sendo importante, mas não é o único foco.

Desse modo, Prisco (2019) explicam que o número de executivos, diretores e proprietários de empresas que estão comprometidos com a responsabilidade social está crescendo. Eles estão conscientes de que as suas ações e operações têm um impacto profundo na sociedade que os rodeia e que algo deve ser feito para tornar essa influência positiva para construir uma sociedade melhor e mais sustentável. Não se trata de maximizar os lucros dos acionistas se estes forem gerados à custa de práticas laborais inadequadas, da degradação ambiental ou da utilização de práticas éticas questionáveis.

Para Morgan (2018), a perspectiva mais difundida internacionalmente é aquela que identifica a RS com o desempenho corporativo, entendendo esta como o papel que os gestores devem desempenhar em benefício de suas respectivas comunidades. Como expõem Santos (2019), os gestores estão conscientes do crescente desafio de quantificar o impacto que suas atividades, processos, produtos e serviços têm no meio ambiente e no ambiente social. A tarefa que enfrentam é conseguir alinhar o seu trabalho com os desafios que surgem do compromisso com a responsabilidade social,

razão pela qual é necessária uma mudança de comportamento que permita às empresas serem mais benéficas social e ambientalmente, o que por consequência deverá também levar à melhoria econômica. As medidas que adotam devem mitigar os impactos ambientais sem afetar os lucros dos seus acionistas, ou seja, fazer uso eficiente dos recursos, traduzir essas ações em poupanças e gerar um aumento no valor da empresa. Dessa forma, O problema do estudo compreende: como os gestores das empresas definem e compreendem o conceito de Responsabilidade Social?

Portanto, a responsabilidade social é uma abordagem que se baseia na crença de que os gestores nas empresas devem desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao mesmo tempo em que preservam o meio ambiente e promovem a sustentabilidade. Trata-se de uma perspectiva que vai além do lucro financeiro, buscando direcionar as atividades empresariais de modo a beneficiar o bem-estar social e priorizar o interesse coletivo. O objetivo do estudo consiste em analisar como os gestores das empresas definem e compreendem o conceito de Responsabilidade Social.

2. CONCEITO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

A responsabilidade social é a contribuição ativa e voluntária das empresas para a melhoria social, econômica e ambiental. Este conceito segundo Souza (2020) engloba um conjunto de práticas empresariais, estratégias e sistemas de gestão que buscam um novo equilíbrio entre as dimensões econômica, social e ambiental. Pode ser conceitualizada como a integração voluntária, pelas empresas, de preocupações sociais e ambientais nas suas operações comerciais e com os seus interlocutores. Ser socialmente responsável não significa apenas cumprir integralmente as obrigações legais, mas também vai além do cumprimento, investindo mais no capital humano, no meio ambiente e no relacionamento com os interlocutores.

Para Torres (2022), a RS deve fazer parte da essência da empresa e estar inscrita na sua missão e visão, implicando uma mudança abrangente e investindo os recursos e esforços necessários para a realização de um projeto de renovação da imagem corporativa da empresa. Nesse ponto, Germano (2020) explica que o gestor deve ter a convicção própria, permitindo a participação ativa dos envolvidos porque se trata da busca pela qualidade em todas as suas ações.

Para De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), as empresas têm o dever de garantir que a sua contribuição para o desenvolvimento seja harmoniosa, equitativa e sustentável, o que só pode ser alcançado se forem responsáveis perante todas as partes envolvidas. A aposta no bem comum deve levá-los a criar riqueza de forma justa e eficiente, respeitando a dignidade e os direitos inalienáveis dos indivíduos. Na concepção de Nascimento (2018, p. 65),

[...] uma empresa socialmente responsável é aquela que tem um compromisso consciente e consistente de cumprir integralmente o seu propósito tanto interna como externamente, considerando as expectativas de todos os seus participantes. questões econômicas, sociais ou humanas e ambientais, demonstrando respeito pelos valores éticos, pelas pessoas, pelas comunidades, pelo ambiente e pela construção do bem comum.

Deste ponto de vista, de Nascimento (2018), complementa que a RS é a consciência do comportamento e a ação de melhoria contínua medida e consistente que permite à empresa ser mais competitiva, correspondendo às expectativas de todos os seus participantes ou stakeholders, em particular da sociedade em geral, respeitando a dignidade da pessoa e das comunidades onde opera, bem como o seu ambiente. Como explica Lima (2019), os stakeholders são as pessoas ou grupos que possuem propriedade, direitos ou interesses numa empresa e nas suas atividades, passadas, presentes ou futuras, que podem ser legais ou morais, individuais ou coletivas. Trata-se de tornar a empresa ou organização mais competitiva, satisfazendo as expectativas de todos os seus participantes e da sociedade em geral, respeitando a dignidade da pessoa, das comunidades e do ambiente em que opera.

Na visão de Azevedo e Cruz (2020), a RS inclui práticas relacionadas com a boa governação das empresas, como a democracia corporativa, o espírito de cooperação da empresa com os seus clientes, fornecedores, concorrentes e governos. Dessa forma, incluem-se os compromissos de transparência que as empresas adquirem com a sociedade e que se concretizam através da responsabilização verificável por parte de organizações externas, bem como a cidadania corporativa, entendida como os direitos e obrigações da empresa no seio da comunidade a que pertence. Portanto, as empresas que se comprometem com estas práticas, mas não possuem o enquadramento adequado, podem passar a acreditar que tal compromisso é mera aparência.

2.1. Critérios que uma empresa socialmente responsável deve cumprir

Nas colocações de Guimarães (2020), Germano (2020) e Azevedo (2020) os critérios que uma empresa socialmente responsável deve cumprir incluem quatro áreas com as quais certifica empresas e que toda empresa socialmente responsável deve cumprir:

1) Contribuir para a qualidade de vida dentro da empresa. As empresas geram empregos e pagam salários e vencimentos, que devem ser justos e oportunos, contribuindo para o desenvolvimento dos trabalhadores e melhorando a sua qualidade de vida. Ao mesmo tempo, os trabalhadores, com os seus rendimentos, promovem o desenvolvimento das comunidades onde vivem. Também é necessário melhorar o clima organizacional e a qualidade de vida no trabalho por meio de treinamento constante, supervisão adequada, comunicação eficaz e tratamento digno das pessoas. Melhorar a capacidade de comunicação na empresa, aumentar a autoestima, administrar as finanças pessoais, trabalhar em equipe e prevenir vícios geram impacto positivo nas organizações (AZEVEDO, 2020).

2) Cuidado e preservação do meio ambiente. É necessário que as empresas cuidem do ambiente que as rodeia e fomentem o espírito de

preservação para os trabalhadores e suas famílias. Espera-se também que exijam aos seus fornecedores, trabalhadores, autoridades e governo que o façam porque não basta cumprir as normas ambientais, mas é preciso promover valores para que isso seja voluntário e permanente, para o qual é possível e desejável contar com a ajuda de organizações especializadas em questões ambientais (GERMANO, 2020)

3) Atuar com um código de ética. O tratamento ético permitirá às empresas manter relações de qualidade com fornecedores e clientes, fazendo com procurem fazer negócios, gerando maiores volumes de vendas e, como consequência, mais receitas. Azevedo (2020) concorda neste aspecto ao afirmar que a RS leva a mais lucros devido a uma melhor imagem da empresa e a mais confiança dos stakeholders *em relação* a ela. É uma relação ganha-ganha, ou lucro ótimo.

4) Ligação à comunidade com base na missão empresarial, mas também nos bens e serviços produzidos. Guimarães (2020) espera-se que as organizações realizem ações que promovam o desenvolvimento da sociedade e colaborem com causas sociais e com o bem-estar público além da mera filantropia, porque isso não está necessariamente conectado com a missão ou visão da empresa, em além do facto de o seu impacto não poder ser quantificado.

Para serem socialmente responsáveis no sentido amplo do conceito, Azevedo (2020) explica que as empresas devem cumprir todas essas quatro áreas ao mesmo tempo. Se praticarem algumas delas estarão apenas realizando ações de compromisso empresarial com a sociedade, mas não se pode dizer que sejam socialmente responsáveis no sentido amplo do conceito. Enquanto as empresas não perceberem a RS como um fator essencial na continuidade dos negócios, esta permanecerá como uma mistura semântica com características de evasão-conformidade e filantropia social que, finalmente, pode ser abandonada.

2.2. O caminho para a RS por meio do trabalho do gestor

Qualquer empresa que pretenda ser socialmente responsável como descreve Torres (2022), deve ter a sua frente gestores que possam assumir, adotar e publicar os seguintes indicadores, que indicam o grau de adoção de responsabilidade. Santos (2019), Souza (2020), Sertek (2021), Leonardelli (2019), Godin (2017) e Kreitlon (2019) colocam que este deve ser o compromisso de qualquer gestor que está à frente de uma empresa que pretenda ser socialmente responsável:

1) Promover no seio de uma empresa uma cultura de RS que procure os objetivos e o sucesso do negócio, ao mesmo tempo que contribui para o bem-estar da sociedade (SANTOS, 2019);

2) Identificar as necessidades sociais do meio onde se insere e colaborar na sua solução, promovendo o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida (SOUZA. 2020);

3) Torne públicos os valores da sua empresa e atue com base em um código de ética (GODIN, 2017);

4) Viver dentro e fora de esquemas de liderança participativa, solidariedade, serviço e respeito pela dignidade humana (SERTEK, 2021);

5) Promova o desenvolvimento humano e profissional de toda a sua comunidade (colaboradores, familiares, acionistas e fornecedores) (LEONARDELLI, 2019);

6) Identifique e apoie causas sociais como parte de sua estratégia de ação empresarial (KREITLON, 2019).

7) Respeitar o meio ambiente ecológico em todos e cada um dos processos de operação e comercialização, além de contribuir para a preservação do meio ambiente (SOUZA. 2020);

8) Investir tempo, talento e recursos no desenvolvimento das comunidades onde atua (SOUZA. 2020);

9) Participar, por meio de alianças intersetoriais com outras empresas, em organizações da sociedade civil e/ou com o governo, no enfrentamento das causas sociais eleitas (SERTEK, 2021);

10) Levar em consideração e envolver seus colaboradores, acionistas e fornecedores em seus programas de investimento e desenvolvimento social (SOUZA. 2020).

Com base nas responsabilidades por parte do Gestor com a sociedade, diante das empresas Reis (2020) explica que devem considerar as obrigações para com todas as partes interessadas, respeitar os direitos humanos e laborais, bem como o ambiente, tendo em conta as gerações presentes e futuras.

A aposta no bem comum como menciona Lima (2019), deverá levá-los a criar riqueza de forma justa e eficiente, respeitando a dignidade e os direitos inalienáveis dos indivíduos. Portanto, para alcançar uma empresa socialmente responsável, Nascimento (2018, p. 89) sugere que a resposta está no *kyosei*:

[...]definido como um espírito de cooperação, no qual indivíduos e organizações vivem e trabalham juntos para o bem comum, estabelecendo relações harmoniosas com seus clientes, fornecedores, concorrentes, governos e meio ambiente.

Segundo as colocações do autor, pode tornar-se uma força poderosa de transformação social, política e econômica e está ao alcance das empresas e dos governos. Como afirmam De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), se as empresas gerirem os seus negócios com o único propósito de ganhar quota de mercado ou obter lucros, é muito provável que conduzam o mundo à ruína econômica, ambiental e social. Porém, se eles trabalharem juntos com um espírito *kyosei* serão capazes de alimentar os pobres, trazer paz a áreas devastadas pela guerra e renovar o mundo material. As empresas devem ser alicerces da paz e da prosperidade para o mundo.

No seu caminho em direção à RS, Pinto e Ribeiro (2019) salientam que os gestores diante das empresas devem aprender a realinhar as suas estratégias para abordar práticas empresariais responsáveis, porque isso pode dar-lhes vantagens sobre a concorrência e contribuir para o seu sucesso a longo prazo. Ao conseguir isso, Queiroz e Ferreira (2016) advertem que podem promover a ação coletiva para atender às preocupações da sociedade de forma que se tornem atores e não espectadores da responsabilidade social, pois ser socialmente responsável implica definir e compreender adequadamente a relação da empresa com a sociedade e o meio ambiente, de tal forma que cada empresa pode ser concebida como um microcosmo no qual três parâmetros: crescimento, coesão social e preservação ambiental, que estão adequadamente integrados, o que os impediria de serem socialmente vulneráveis, ou seja, sensíveis a ataques de *stakeholders* imprevistos que poderiam afetar as suas operações. Uma empresa é mais vulnerável socialmente quanto mais inserida na sociedade.

Para alinhar a estratégia e as operações diárias de uma empresa com a responsabilidade social, segundo Pinto e Ribeiro (2019) é necessário que o gestor firme o seu compromisso com as partes interessadas, que não se concentra na prevenção de crises ou no abrandamento de críticas, mas num compromisso mais profundo que os vê como aliados sociais que contribuem para promover a aprendizagem e a inovação dentro da empresa, o que por sua vez impulsionará o desempenho corporativo. É preciso focar nos resultados dentro e fora da empresa, que será uma fonte fértil de conhecimento e informações.

Diante disso, Oliveira (2018) sugere que seja construída por parte dos gestores estratégias empresariais que busque um alinhamento entre o desempenho social, ambiental e econômico de uma empresa com seu valor de longo prazo, de tal forma que a RS passe a fazer parte do core business, esteja incorporado no coração da organização, o que será alcançado através de uma ampla divulgação interna do compromisso da organização com esta abordagem.

De acordo com Neves (2017), a RS envolve tanto a liderança como a intenção de unir outras pessoas, em que o chefe, diretor ou gestor deve ter a capacidade de liderar a sua organização para enfrentar eficazmente problemas sociais e ambientais desafiantes. Deve também haver uma infraestrutura que permita que a estratégia empresarial seja incorporada nas operações da empresa, tais como incentivos adequados para os colaboradores, sistemas que apoiem a inovação, formação profissional que desenvolva competências que permitam aos colaboradores tomar decisões que estejam alinhadas com a abordagem estratégica correta, bem como sistemas para responder a eleições críticas. Se os trabalhadores e executivos não tiverem uma compreensão clara da necessidade estratégica da RS, não fará muito sentido incluí-la na visão e missão da empresa.

Para Mesquiati (2019), a preocupação com o meio ambiente e com todas as pessoas que se relacionam com a empresa deve fazer parte das ações diárias do gestor, que devem fazer da busca pela sustentabilidade empresarial uma filosofia:

[...] A responsabilidade social em seu um conjunto de ações: cuidar do clima, respeitar o próximo, valorizar e garantir que todos os colaboradores sejam percebidos como parte de uma missão mais ampla na empresa nas ações dos gestores. Simplificando, para fazer melhores negócios é necessária uma melhor interação entre as partes envolvidas nas estratégias organizacionais (MESQUIATI, 2019, p. 61).

A RS por meio do trabalho do gestor deve ser considerada como um programa de práticas e políticas que apoiam a tomada de decisões e levam ao sucesso da empresa no longo prazo. Não deve ser confundida com estratégias publicitárias para justificar atividades que vão contra a preservação da vida ou que destroem o meio ambiente, ou que vão contra comunidades ou pessoas que trabalham nas empresas.

Na visão de Chiavenato (2017), os gestores nas empresas que adotam uma abordagem socialmente responsável demonstram um compromisso não apenas com seus objetivos comerciais, mas também com o bem-estar de seus colaboradores e da comunidade que as cerca. Atualmente, é evidente o

esforço que muitos gestores das empresas têm feito por meio de Projetos Sociais, cujo propósito vai muito além do assistencialismo. Esses projetos refletem a compreensão de que as empresas têm uma função importante na sociedade, e estão dispostas a desempenhar um papel ativo em sua melhoria.

Portanto, essas ações de responsabilidade social empresarial abrangem uma variedade de áreas, incluindo saúde, assistência social, cultura, educação, habitação e muitas outras. Elas visam não apenas atender às necessidades básicas da comunidade, mas também contribuir para o desenvolvimento sustentável e o progresso social. A RSE torna-se um desafio para os gestores, uma vez que comportamentos vinculados a valores éticos são cada vez mais exigidos no ambiente de negócios e justamente, estes devem ser internalizados no capital das empresas, como parte da cultura corporativa nelas enraizada. As organizações em geral devem promover a gestão de recursos humanos, que vai além do estritamente contemplado nas leis e regulamentos trabalhistas, consolidando internamente a RS como uma vantagem competitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões apontam para uma mudança significativa no paradigma dos negócios, em que a responsabilidade social não é mais vista como uma opção, mas como uma necessidade imperativa. Os gestores e as organizações agora reconhecem que o sucesso empresarial não pode ser medido apenas em termos de lucratividade financeira, mas também em seu impacto positivo na sociedade, nas comunidades e no meio ambiente em que operam.

O compromisso com a responsabilidade social exige uma visão mais ampla e holística dos negócios, em que as empresas assumem a responsabilidade pelo bem-estar de todas as partes interessadas, incluindo colaboradores, clientes, comunidades locais e o próprio planeta. Isso não significa que a lucratividade seja negligenciada; pelo contrário, as empresas

percebem que a longo prazo, a integração da responsabilidade social em suas operações pode ter um impacto positivo nos resultados financeiros.

Os gestores estão cientes dos desafios que enfrentam ao quantificar o impacto de suas atividades no meio ambiente e na sociedade. No entanto, essa consciência os impulsiona a buscar maneiras de alinhar seus negócios com os princípios da responsabilidade social. Isso inclui adotar medidas que minimizem os impactos ambientais, promovam práticas comerciais éticas e criem valor para todas as partes interessadas.

Portanto, é importante notar que as ações de responsabilidade social não são apenas uma expressão de benevolência, mas também uma estratégia de negócios inteligente. As empresas estão aprendendo a fazer uso eficiente de recursos, traduzir a responsabilidade social em economias e, ao mesmo tempo, aumentar o valor da empresa. Isso significa que a responsabilidade social não é apenas uma despesa, mas um investimento que pode impulsionar a sustentabilidade econômica a longo prazo.

Contudo, a responsabilidade social empresarial não deve ser considerada um substituto de regulamentos ou legislação sobre direitos sociais ou normas ambientais, nem nos permite ignorar o desenvolvimento de novas normas adequadas. Nos países que não possuem tais regulamentações, os esforços devem concentrar-se na formação de leis ou regulamentos apropriados, com o propósito de definir um ambiente uniforme, a partir do qual seja possível desenvolver práticas socialmente responsáveis.

As conclusões destacam a crescente importância da responsabilidade social empresarial no mundo dos negócios. Os gestores estão respondendo ao desafio de equilibrar lucratividade com a promoção do bem-estar social e ambiental, reconhecendo que essa mudança de comportamento não apenas atende às expectativas da sociedade, mas também pode impulsionar o sucesso econômico sustentável das empresas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. C. e CRUZ, C. F. **Balanço Social como Instrumento para Demonstrar a Responsabilidade Social das Entidades**. Convenção dos Contabilistas do Estado do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2020.

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2017.

DE OLIVEIRA FREITAS, Maria Rafaela; LIMA CRISOSTOMO, Vicente. Análise da convergência de avaliação de índices de responsabilidade social corporativa no contexto da empresa brasileira. **estud.gerenc.**, Cali, v. 37, n. 160, p. 349-363, Sept. 2021. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232021000300349&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2023. Epub May 19, 2021. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.160.3955>.

GERMANO, A.P.C. **O mau comportamento e a má ética: Aspectos da filosofia da conduta nas organizações**. (Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de grau de mestre no MPA - Mestrado Profissionalizante em Administração). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2020.

GODIN, S. **A ilusão de Ícaro: Exemplos na vida e no trabalho de pessoas que ousaram voar mais alto**. Rio de Janeiro: Campus, 2017

GUIMARÃES, M. N. **A gestão e a construção de um ambiente de confiança para a tomada de decisão**. (Dissertação. Trabalho Final de Mestrado Profissional Para obtenção do grau de Mestre em Teologia). São Leopoldo: EST/PPG, Escola Superior de Teologia, 2020

HUNTER, J. C. **Como se tornar um líder servidor: Os princípios de liderança de O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

KREITLON, M.P. **A Ética nas Relações entre Empresas e Sociedade: Fundamentos Teóricos da Responsabilidade Social Empresarial**. Encontro anual da Anpad, v. 28, Curitiba, 2019.

LEONARDELLI, P. P. **O dever ético e constitucional na atribuição de um valor intrínseco à natureza e o papel pedagógico da jurisdição na formação de uma cultura ambiental autêntica**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2019.

LIMA, MJO. **As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 240 p. ISBN 978-85-7983-037-2, 2019.

MESQUIATI, L.F. **Estudo da emancipação da ética nas empresas: uma análise dos fatores determinantes do desenvolvimento ético.** Dissertação. (Apresentada como requisito final para obtenção do grau de doutor em administração), São Paulo, FGV/EAESP, 2019.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 2018.

NASCIMENTO, JML., and CURI, RC. **A interface da responsabilidade social na gestão de recursos naturais.** In: LIRA, WS., and CÂNDIDO, GA., orgs. *Gestão sustentável dos recursos naturais: uma abordagem participativa* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

NEVES, R.I.S. **Gestão da ética na organização: possibilidade de construção de um estatuto ético a partir da constituição de um fórum permanente de debate.** Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.) Florianópolis-SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

OLIVEIRA, C. B. **O padrão ético satisfatório de um negócio.** Programa de Pós-Graduação em Filosofia), Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2018.

PASSADOR, C. S. **A responsabilidade social no Brasil: Uma questão em andamento.** VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal. 2020.

PINTO, A.C e RIBEIRO, M.S. **Balanço social: Avaliação de informações fornecidas por empresas industriais situadas no estado de Santa Catarina.** Revista Contabilidade & Finanças - USP, São Paulo, n. 36, p. 21 - 34, setembro/dezembro 2019.

PRISCO, GF. **Responsabilidade Social: Como as empresas da região metropolitana de Campinas estão desenvolvendo seus projetos sociais.** Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração da obtenção do título de Mestre), São Paulo, UNIP - Universidade Paulista, 2020.

QUEIROZ, A. FERREIRA, R. N et al. **Ética e responsabilidade social nos negócios.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

REIS, OT. **A responsabilidade social das empresas: o contexto brasileiro em face da ação consciente ou do modernismo do mercado?** Revista De Economia Contemporânea, 2020.

SANTOS, A. C. V. **A importância da ação ética no processo de gestão empresarial para o fomento do clima organizacional.** Dissertação (Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Teologia), São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, 2019.

SERTEK, P. **Responsabilidade social e competência interpessoal**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2021.

SOUZA, T. M. S. **A importância nas relações interpessoais das organizações**. (Dissertação como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea). Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2020.

TORRES, FM, **Teoria do stakeholder: Um estudo da aplicação do princípio de equidade do stakeholder**. -Programa de Pós-graduação – Administração, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

O PAPEL DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO COMO FERRAMENTA PARA DEMOCRATIZAR OS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO

Eduardo José Dias⁷⁵

RESUMO

Este artigo tem por objetivo explorar a evolução e o papel do Orçamento Participativo (PP) como uma ferramenta para democratizar os processos de tomada de decisão e promover a participação cidadã nas comunidades. O estudo busca compreender como o PP permite que as comunidades determinem suas prioridades e utilizem os recursos públicos de forma eficaz, eficiente e transparente. Foi desenvolvido um estudo exploratório, descritivo, qualitativo com referências bibliográficas. O resultado do estudo revela que o Orçamento Participativo passou por um significativo desenvolvimento quando era uma prática pouco conhecida promovida por alguns partidos de esquerda na América Latina. Hoje, o PP é reconhecido como uma "boa prática" de governança e participação popular, sendo implementado em centenas de lugares na América Latina. Portanto, o Orçamento Participativo é uma ferramenta valiosa para promover a participação cidadã, envolver diversos grupos sociais e fortalecer a democracia em nível local. Ele permite que os cidadãos exerçam seu direito de influenciar as decisões sobre como os recursos públicos são alocados, contribuindo para uma governança mais transparente e responsável.

Palavras-chave: Orçamento Participativo. Ciclo. Níveis de Participação. Democratização.

ABSTRACT

This article aims to explore the evolution and role of Participatory Budgeting (PP) as a tool to democratize decision-making processes and promote citizen participation in communities. The study seeks to understand how the PP allows communities to determine their priorities and use public resources effectively, efficiently and transparently. An exploratory, descriptive, qualitative study was developed with bibliographic references. The result of the study reveals that Participatory Budgeting has undergone significant development when it was a little-known practice promoted by some left-wing parties in Latin America. Today, the PP is recognized as a "good practice" of governance and popular participation, being implemented in hundreds of places in Latin America. Therefore, the Participatory Budget is a valuable tool to promote citizen participation, involve various social groups and strengthen democracy at the local level. It allows citizens to exercise their right to influence decisions about how public resources are allocated, contributing to more transparent and accountable governance.

⁷⁵Mestrado em Direito Público - Universidad de Desarrollo Sustentable.

Keywords: Participatory Budget. Cycle. Participation Levels. Democratization.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade tem evoluído e enfrentado múltiplos modelos de governação e estes processos têm gerado novas ferramentas para a participação cidadã. Nas sociedades democráticas de hoje, como descrevem Genro e Souza (2018), é cada vez mais importante que a opinião do cidadão seja considerada no planejamento do seu ambiente, não apenas como um ato de vontade política, mas como um verdadeiro direito do cidadão. O orçamento participativo (PP) surge para democratizar os processos de tomada de decisão no desenvolvimento das comunidades através da participação de vários atores, sejam eles políticos, públicos ou privados. Desta forma, a participação cidadã mostra-se como um processo essencial para que as comunidades abandonem a passividade na gestão democrática. Luchmann (2020) coloca que o objetivo do orçamento participativo é garantir que as comunidades definam para si as finalidades e os meios necessários para superar as suas necessidades e orientar o uso dos recursos públicos com eficácia, eficiência e, sobretudo, com transparência.

O orçamento participativo (PP) evoluiu consideravelmente desde 1990, como aponta Silva (2020), o que antes era um processo pouco conhecido de participação popular, promovido por alguns partidos de esquerda latino-americanos, como forma de reinventar o socialismo, tornou-se uma “boa prática” dentro da boa caixa de ferramentas de governo promulgada pelas instituições internacionais de desenvolvimento.

Dependendo do rigor da definição de PP, como menciona Souza (2019) se expandiu de algumas dezenas de cidades, especialmente no Brasil, para entre 250 e 2.500 lugares somente na América Latina. O número inicial inclui as cidades onde o PP começou como uma iniciativa do governo local. Abundam as interpretações do PP, como alude Souza (2020), especialmente no que diz respeito ao praticado em Porto Alegre, cidade brasileira que lhe

deu nome e o divulgou. Contudo, estudos sobre como o PP é conduzido, principalmente fora do Brasil, são escassos. E o trabalho comparativo entre as diferentes formas como o PP é concebido e implementado tem sido excepcional.

As definições gerais como relata Giacomoni (2017), descrevem o PP como um processo através do qual os cidadãos podem contribuir para a tomada de decisões sobre o orçamento do governo. Definições particulares geralmente derivam da experiência do PP em Porto Alegre e enfatizam diversas características, sobre o processo que está aberto a qualquer indivíduo que deseje participar, combina democracia participativa e representativa, envolve deliberação (não apenas consulta), busca redistribuição e é autorregulada, na medida em que os participantes ajudam a definir as regras que regem o processo.

Uma definição trazida por Falanga (2018), que a PP é um processo através do qual os cidadãos, individualmente ou através de organizações cívicas, podem contribuir voluntária e constantemente para a tomada de decisões sobre o orçamento público, através de uma série de reuniões anuais com autoridades governamentais.

O orçamento participativo de acordo com Jochim e May (2020, p. 38), é definido como um “processo de participação popular para a distribuição do orçamento de investimento local”. Constitui um mecanismo pelo qual os cidadãos podem propor e votar em projetos que envolvam uma percentagem flexível do orçamento do governo municipal. O orçamento participativo é uma ferramenta útil para defender os interesses da população através da geração de mecanismos para que a tomada de decisões seja partilhada e responda aos interesses da maioria da população, o que é um valioso reforço da democracia. Esta participação cidadã permite a consolidação de processos de inclusão social, abrangendo grupos sociais, associações civis e moradores de bairros, cidades ou regiões.

Portanto, Oliana (2018) coloca que as definições do Orçamento Participativo variam, mas em sua essência, envolvem a contribuição dos cidadãos para a tomada de decisões sobre o orçamento governamental. O PP é um processo aberto, democrático e deliberativo, no qual os cidadãos têm a oportunidade de propor e votar em projetos que receberão financiamento a partir do orçamento público. Essa abordagem permite a redistribuição de recursos de acordo com as necessidades e interesses da maioria da população, fortalecendo a democracia e promovendo a inclusão social. O objetivo do estudo consiste em explorar a evolução e o papel do Orçamento Participativo (PP) como uma ferramenta para democratizar os processos de tomada de decisão e promover a participação cidadã nas comunidades

2. O CICLO DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

Do ponto de vista de Pires (2020) Porto Alegre foi a principal referência para as demais experiências, servindo de ponto de partida e inspiração. Além de ter sido um dos primeiros municípios a implementar o orçamento participativo, a capital gaúcha manteve a dinâmica de quatro gestões administrativas, que permitiu que o modelo fosse consolidado e sofisticado.

A implementação do orçamento participativo segundo Souza (2020), depende da iniciativa do governo, que decide elaborar o projeto de lei orçamentária junto à população, na íntegra ou em parte. O poder da proposta orçamentária, atribuído ao Executivo, passa a ser compartilhado com os cidadãos, e somente após preparação conjunta é enviado ao Legislativo para sua consideração. O objetivo do processo segundo Fedozzi e Martins (2015):

[...] é permitir uma dupla democratização: primeiro, promover a abertura das discussões e decisões orçamentais a todos os habitantes; então com base nas decisões tomadas, democratizando o uso dos recursos públicos em diversas áreas da cidade, de

acordo com alguns critérios de justiça social (FEDOZZI E MARTINS, 2015, p. 88).

Contudo, Silva (2020) explica que a experiência não poderá ser implementada se o Executivo não decidir iniciar o projeto para institucionalizar novas esferas de deliberação pública, a fim de alcançar a dupla democratização mencionada acima depende do governo. Portanto, embora o processo seja baseado em procedimentos deliberativos, o ponto de partida não é propriamente deliberativo. Ainda quando o próprio processo deliberativo, uma vez instalado, pode questionar e transformar esse ato (VASCONCELLOS, 2009).

Para colocar em prática esse procedimento, Falanga (2018) discorre que a administração pública divide o município em áreas menores, normalmente denominadas “regiões”. As regras para esta divisão territorial variam de acordo com a experiência. Em alguns casos, a divisão administrativa estabelecida pelo plano diretor é mantida, enquanto em outros as regiões são divididas de acordo com critérios como tradição e organização comunitária e indicadores socioeconômicos. Quanto mais homogêneas forem as regiões em termos de infraestrutura e perfil socioeconômico, melhor distribuição dos investimentos no município, (SILVA, 2018).

As assembleias populares que discutem e deliberam as prioridades orçamentais baseiam-se na divisão regional de cada município. À medida que o processo se desenvolveu, tornou-se comum inclusão de assembleias temáticas destinadas a discutir os problemas da cidade como um todo, no áreas de educação, saúde, cultura, etc. Além disso, na maioria dos casos criaram coordenações especiais para conduzir o processo, cujo grau de autoridade e integração com outras áreas da administração pública também variam de acordo com a cidade, (SILVA, 2020).

2.1. Níveis de Participação

A estrutura de participação segue um modelo piramidal para garantir a tomada de decisões desde a base para cima. Assim, a base da pirâmide é formada por todos os habitantes do município, e no ápice está um órgão representativo da comunidade criado especificamente para o processo: o Conselho do Orçamento Participativo, (KAZMIERCZAK e ALVES, 2020)

Entre estes dois níveis de participação, no meio da pirâmide, estão geralmente os chamados delegados, escolhidos pela comunidade para mediar o processo. No entanto, estes novos canais de participação, organizados com base numa democracia mais direta, o Executivo e o Legislativo assumem um papel crucial, cabendo ao primeiro a organização e difusão do processo, bem como elaborar as propostas orçamentárias e a versão final do projeto de lei a ser enviado à Câmara dos Vereadores. O Legislativo, por sua vez, poderá ou não aprovar o projeto, bem como propor ou aprovar alterações, (GONÇALVES, 2019).

A base da pirâmide é formada por todos os habitantes de cada região, ou de toda a cidade no caso de assembleias temáticas. A participação é opcional. Todos os residentes com maiores de dezesseis anos têm direito de palavra e voto nas assembleias. Devem expressar as suas opiniões e pontos de vista e deliberar sobre soluções para os seus problemas particulares. Podem votar diretamente nas prioridades de alocação de recursos e nos dois níveis de representação – delegados e vereadores – criados especificamente para mediar as relações entre a comunidade e a administração municipal, (ALEGRETTI e ANTUNES, 2016).

Os delegados constituem o centro da pirâmide. São eleitos diretamente nas assembleias regionais e o número total de delegados é geralmente proporcional ao número de pessoas em cada região presente nas assembleias. Eles atuam como um importante elo entre a comunidade e um todo e os membros do Conselho. Cabe aos delegados conhecer as

prioridades dos moradores de sua respectiva região, incentivar discussões entre eles e supervisionar a aplicação dos recursos, (ALVES e KAZMIERCZAK, 2013).

Por fim, o topo da pirâmide é constituído pelo Conselho do Orçamento Participativo, geralmente composto por dois habitantes de cada região, em alguns casos eleitos diretamente pelo da comunidade, em outros casos escolhidos pelos delegados. Em algumas experiências, membros do Executivo e Legislativo também participam do Conselho, mas sem direito a voto. Diretores devem supervisionar a preparação das propostas orçamentárias, controlar a distribuição dos recursos e votar por modificações no procedimento. O Conselho é o órgão mais importante, pois supervisiona o preparação do documento orçamentário até sua votação na Câmara de Vereadores, (ALVES e KAZMIERCZAK, 2013).

Embora tanto os delegados como os conselheiros sejam representantes, a natureza deste a representação e a relação com os cidadãos representados são completamente diferentes do modelo da representação tradicional. Em primeiro lugar, os delegados e conselheiros não são políticos profissionais e eles também não são pagos. Além disso, a ligação entre os representantes e a comunidade que representam é muito mais forte do que a ligação entre os cidadãos e os representantes eleitos oficialmente eleito para o Legislativo ou para o Executivo (AVRITZER, 2016).

Na verdade, segundo Fedozzi (2015), os delegados e conselheiros agem mais como uma comissão que orienta as decisões popular para a administração pública que, como representantes que têm uma margem considerável de liberdade e autonomia para decidir sobre os assuntos da agenda. Apesar desta diferença, no entanto, a questão de ligar a participação à representação continua a ser uma questão preocupar. Para evitar a profissionalização dos representantes comunitários e para garantir que decisões populares são respeitadas até o momento final do ciclo, as regras internas geralmente impor limites aos membros do Conselho.

2.2. A política de redistribuição de recursos

O processo de orçamento participativo conforme descreve Silva (2020) procura não só abrir discussões e decisões a todos cidadãos sobre a alocação de fundos públicos, mas também redistribuem recursos de acordo com critérios de justiça social. Democratizar o processo orçamental através da participação política leva a uma democratização dos serviços e dos investimentos públicos, permitindo melhorias a qualidade de vida dos habitantes, especialmente daqueles com rendimentos mais baixos.

O objetivo é reverter as prioridades: as regiões do município que receberam menos investimentos da administração pública têm prioridade na alocação de recursos para o próximo ano. Este investimento só é possível através de um método racional de distribuição de recursos orientados por critérios transparentes, objetivos e gerais. Deve-se lembrar que o estabelecimento de uma metodologia redistributiva depende, no entanto, da posição do Executivo. O objetivo de redistribuir recursos através de critérios de justiça social tem sido central para o conceito de orçamento participativo desde a sua criação, mesmo antes do processo deliberativo. Isso não significa, no entanto, que não pode ser questionado ou modificado durante o processo deliberativo, (SOUZA, 2016).

Um bom exemplo é a metodologia aplicada em Porto Alegre, onde a distribuição de recursos baseou-se em três critérios gerais: a população da região, o grau de privação em cada serviço ou infraestrutura e a prioridade política da comunidade. Cada critério é hierárquico de acordo com a prioridade. O Conselho do Orçamento Participativo determina os critérios e seus pesos correspondente em cada ano, (YIN, 2001).

A nota atribuída a cada linha é multiplicada pelo peso correspondente de cada critério. Todas as demandas são priorizadas para que os recursos possam ser distribuídos de acordo com o combinação dos três critérios. Em alguns municípios, como Belo Horizonte e Itapecerica da

Serra, um processo mais complexo define o critério relacionado ao grau de falta de serviços ou a infraestrutura. Segundo Kazmierczak e Alves (2020):

[...] Os representantes comunitários avaliam as demandas através de um processo chamada caravana de prioridades, que inclui visitas a locais onde moradores de outras regiões identificam os seus problemas. A ideia é dar aos conselheiros um panorama das demandas da cidade, permitindo-lhes comparar as necessidades e a urgência dos problemas entre todos as regiões. Após as visitas, os conselheiros priorizam as demandas, orientando assim a distribuição dos recursos disponíveis (KAZMIERCZAK, ALVES, 2020, p. 56).

Deve-se notar que uma redistribuição significativa de recursos depende da presença de certos fatores, como a capacidade de investimento dos municípios, o percentual do orçamento destinados a fins de caráter popular, e a satisfação das demandas por parte do Executivo.

2.3. Credibilidade, responsabilidade e participação

O orçamento participativo só se torna completamente bem-sucedido quando as prioridades selecionados pela população são respeitados e implementados. A credibilidade do processo depende a implementação efetiva das reivindicações populares. Na verdade, a não execução de muitos dos as demandas recebidas pelo orçamento participativo é um dos principais problemas que enfrenta o processo. Nesse sentido, há uma grande variação entre os municípios que adotaram a experiência. Nos casos em que o governo municipal entende o processo como algo central para o planejamento urbano, um maior número de demandas passa a ser implementadas. Em outros casos, em que o orçamento participativo é concebido como algo periférico na estrutura administrativo, o Executivo tende a ignorar a maioria das reivindicações que foram objeto de deliberação das assembleias populares, (LUCHMANN, 2020).

A responsabilização segundo Pereira (2019) permeia todo o processo, diferindo, no entanto, no grau em que isso acontece em cada município:

[...] Em Porto Alegre, por exemplo, na primeira assembleia de cada ano, o prefeito informa sobre o andamento de cada demanda, esclarecendo aquelas que foram executadas durante o ano anteriores e justificando o descumprimento de outros. Delegados e conselheiros estão vinculados a decisões populares, pelo que também têm de justificar as suas ações à comunidade. Números de telefone e endereços são distribuídos entre os moradores e todas as reuniões do Conselho estão abertos ao público (PEREIRA, 2019, p. 55).

Além disso, uma comissão especial cujos membros são selecionados entre os delegados e vereadores fiscaliza as despesas públicas, e cada morador pode obter informações sobre o estado de uma reclamação dada através da Internet, por telefone ou diretamente da administração pública (LUCHMANN, BORBA 2020).

Deve-se notar, conforme Souza (2020), que publicidade e justificação não são princípios novos introduzido pelo orçamento participativo. Tais princípios devem servir de orientação para todos performances públicas, mesmo na ausência de participação popular e deliberação pública. Mais em sistemas exclusivamente representativos, controle popular e pressão por publicidade e transparência são muito mais precárias, uma vez que as pessoas estão menos conscientes de quais são as questões e como eles estão sendo decididos. Quanto mais forte for a participação e a pressão popular, maior será a ligação entre os representados e os seus representantes. Assim, ao promover a publicidade e a responsabilização afinal, a participação confere maior qualidade à representação (NOBRE, C. J. F.; DINIZ, J. A.; LIMA.; ARAÚJO, 2016).

Conforme Porto de Oliveira (2016), a estrutura do processo permite a participação de todos os moradores do município. Pode-se argumentar que a baixa taxa de participação afeta a natureza direta do processo, uma vez que os moradores que não participam das assembleias acabam sendo representados por aqueles que optaram por participar. Embora isso seja verdade, é um problema que qualquer sistema democrático que adota o voto opcional enfrenta. Neste sentido, as elevadas taxas de abstenção em países com a sólida tradição democrática, são ainda mais preocupantes. Além disso, o processo de orçamento participativo não substitui as eleições

municipais oficiais, em cujo voto é obrigatório. Assim, a taxa adicional de 2% representa um número extra considerável número de participantes, muito significativo em tempos de cepticismo e apatia política. Também vale destacar que a participação no processo cresceu significativamente desde o início da experiência. No longo prazo, à medida que a experiência evolui, há uma tendência para um processo mais bem estruturado e com taxas de participação mais elevadas, (OLIVIERA, 2016).

Um dos principais argumentos contra a democracia participativa refere-se a um certo carácter elitista que ela implicaria necessariamente. Dado que a participação requer tempo, apenas aqueles que podem trabalhar menos estariam disponíveis para participar. Assim, apenas as classes mais altas encontrariam tempo para participar presencialmente nas assembleias deliberativas. O orçamento participativo desafia este argumento e demonstra exatamente o oposto: as classes mais baixas tendem a participar mais. A especificidade do processo – discussão e deliberação em torno dos recursos públicos – chama a atenção de classes e grupos menos privilegiados, que dependem da administração pública para acesso a investimentos em serviços públicos (SILVA, 2021).

Portanto, a relação entre classe social e participação mostra o aspecto pedagógico do orçamento participativo. Os cidadãos que participam desenvolvem sentido de organização, mobilização e capacidade de pressão; Também obtêm conhecimentos técnicos aos quais até então não teriam tido acesso. O resultado é um aumento da equidade no processo deliberativo e uma redistribuição dos bens e serviços municipais (Avritzer, 2016). Da mesma forma, há maior consciência política na medida em que se consideram cidadãos ativos, verdadeiramente envolvidos nas decisões públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa desenvolvida neste estudo demonstra que todas as iniciativas de implementação do orçamento participativo permitiram algum nível da democracia, ou seja, o aprofundamento do regime democrático, ao introduzir um sistema participativo e deliberativo aberto a todos os habitantes.

Em alguns casos esta democratização ocorre de forma mais intensa, conduzindo a níveis mais elevados de fortalecimento democrático. Esta diferenciação em termos de graus de implementação permite comparar e avaliar experiências de forma positiva ou negativa. Revela, como consequência, que o orçamento participativo é um processo em permanente construção, cuja avaliação constante realizada pelo executivo e pelas comunidades permite ampliar, na prática, a democratização até agora alcançada.

A experiência do orçamento participativo visa, como vimos, uma dupla democratização. Por um lado, a ampliação da forma como se exerce a soberania popular, criando instâncias diretas de participação que se articulam com as representativas. Por outro lado, a redistribuição de bens e serviços públicos, procurando democratizar o acesso aos recursos públicos. A dupla democratização tem, portanto, um carácter formal e material.

Do ponto de vista formal, ao abrir a deliberação em torno do orçamento público para permitir a intervenção direta da população, o orçamento participativo introduz um procedimento através do qual os habitantes de cada município, organizados ou não em associações locais, participam na definição anual de recursos orçamentários. Trata-se, portanto, de um procedimento de inclusão, que amplia as formas de participação política em diversos sentidos.

É precisamente a articulação entre as duas formas de exercício democrático que faz do orçamento participativo um instrumento de democracia semidiretas. Os papéis desempenhados pelo executivo na

condução do ciclo, e pelo legislativo no momento da aprovação das leis orçamentais, demonstram a presença de mecanismos tradicionais de representação política. Por sua vez, a necessidade de viabilizar a dinâmica através da constituição de delegados e assessores destaca a presença de elementos de representação criados pelo próprio processo. A natureza imperativa e vinculativa das decisões orçamentais participativas revela, no entanto, a natureza diversa dessa representação.

Existem outros dois significados importantes que confirmam a construção de um procedimento mais inclusivo. A primeira diz respeito à questão de quem participa, ou melhor ainda, de quem pode participar. Ao contrário do sistema político oficial, o orçamento participativo não exige cidadania brasileira. A única exigência é que os participantes sejam residentes do município ou, no caso das modalidades regionais, que residam na mesma região em que é realizada a assembleia.

Conclui-se, que a implementação da experiência do orçamento participativo nos municípios brasileiros demonstra, como vimos, a realização do princípio da democracia semidireta baseada na uma dinâmica inovadora, compatível com as exigências das sociedades modernas. Trata-se de um processo que abre espaço para a participação e deliberação direta de todos os habitantes, orientado por um conjunto de regras que procuram garantir a equidade no procedimento. Ao instituir este procedimento, o orçamento participativo vai na contramão da privatização da esfera pública, típica das cidades segregadas, e alerta para a necessidade de uma reforma acentuada do Estado, essencialmente, para o fortalecimento do espaço público.

REFERÊNCIAS

ABREU, W. M.; GOMES, R. C. **O orçamento público brasileiro e a perspectiva emancipatória: existem evidências empíricas que sustentam esta aproximação?** *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 515- 540, Apr. 2013.

AFONSO, José R.; BARROSO, Rafael. **Novos passos na construção do arcabouço institucional fiscal no Brasil:** a Premência da Reforma da Lei 4.320/64. *Revista Controle e Administração*, Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, v. 2, n. 2, p. 153-170, jul./dez. 2006.

ALLEGRETTI, Giovanni; DIAS, Nelson; ANTUNES, Sofia. **Transformar o território promovendo a cidadania:** Metodologia em evolução nos Orçamentos Participativos de Lisboa e Cascais. *Boletim Regional, Urbano e Ambiental*, Brasília, v. 14, n. 1, p.143-175, jun. 2016.

ALVES, F. B.; KAZMIERCZAK, L. F. O Orçamento Participativo como forma de exercício dos direitos políticos. *Revista Espaço Jurídico*, v. 14, p. 417-436, 2013.

AVRITZER, Leonardo. **O Orçamento Participativo e a teoria democrática:** um balanço crítico. In: AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. (Orgs) *A inovação democrática no Brasil: O Orçamento Participativo*. São Paulo: Cortez, 2016.

BONILLA C, e SARZOSA, Y. **Fundamentos políticos y tipología de los presupuesto participativos.** En V. Barragán, R. Romero, & J. Sanz, *Fundamentos políticos* (págs. 230 - 259). México: sn, 2017.

BRASIL Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).**

CONTI, José M. **Orçamentos públicos** – A Lei 4.320 comentada. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010

COSTA, D. M. D. **Novas tendências para a administração pública:** ações práticas em Orçamento Participativo e governança local solidária. Notas de aula. Viçosa: UFV, 2018.

CREPALDI, S. A.; CREPALDI, G. S. **Orçamento público:** planejamento, elaboração e controle. São Paulo: Saraiva, 2013.

FEDOZZI, L. J.; MARTINS, A. L. B. **Trajetória do orçamento participativo de Porto Alegre:** representação e elitização política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 95, p. 181- 224, 2015.

FEDOZZI, Luciano. **Esfera Pública e cidadania:** a experiência do Orçamento Participativo de Porto Alegre. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 19, n.2, p.236-271, 1998.

GADELHA, Ana Lúcia Lima. **O orçamento público participativo como instrumento de efetivação da cidadania** [manuscrito] / por Ana Lúcia Lima

Gadelha. – 2017. <https://mapp.ufc.br/wp-content/uploads/2021/01/analucia-lima-gadelha.pdf>. Acesso, 2021.

GENRO, T.; SOUZA, U. de. **Orçamento Participativo: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

GIACOMONI, J. **Orçamento Público**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, José Ribeiro. **Orçamento Participativo: a importância da participação social**. /José Ribeiro Gonçalves, Goianésia: Universidade de Brasília, Orientador: Prof. Dr. Edmilson Soares Campos 2019. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27120/1/2019_JoseRibeiroGoncalves_cc.pd. Acesso 2021.

GONTIJO, V. **Evolução Histórica no Brasil**. 2004. Disponível em: <>. Acesso em 15 fev. 2017.

HOROCHOVSKI, R. R.; CLEMENTE, A. J. **Democracia deliberativa e o orçamento público: experiências de participação em Porto Alegre**, Belo Horizonte, Recife e Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 20, n. 43, p. 127-157, out. 2020.

JOCHIM, Ashley E.; MAY, Peter J. Beyond subsystems: policy regimes and governance. *The PolicyStudies Journal*, vol. 38, nº 2, 2020.

KAROLYN F, y Ingrid, **Presupuestos Participativos, Una nueva 74 Metodologia de Participacion en el Actual Escenario Comunitario**. Santiago de Chile, 2017.

KAZMIERCZAK, L. F.; ALVES, F. B. **O orçamento participativo como forma de exercício dos direitos políticos**. *Revista Espaço Jurídico*, v. 14, p. 417-436, 2020.

LUCHMANN, L. H. H. **25 anos de orçamento participativo: algumas reflexões** analíticas. *Revista Política & Sociedade*, v. 13, n. 28, set./dez. 2020.

LÜCHMANN, L. H. H.; BORBA, J. **Participação, desigualdades e novas institucionalidades**: uma análise a partir de instituições participativas em Santa Catarina. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 44, p.58-68, 2020.

NOBRE, C. J. F.; DINIZ, J. A.; LIMA, S. C.; ARAÚJO, R. J. R. **O impacto dos indicadores socioeconômicos no grau de eficácia orçamentária**. In: 2 CONGRESSO UNB DE CONTABILIDADE E GOVERNANÇA 2016, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UNB, 2016. Disponível em:

<https://conferencias.unb.br/index.php/ccgunb/ccgunb2/paper/view/5325/1425>. Acesso, 2021.

PEDERIVA, João Henrique. Previsibilidade orçamentária: sugestão de aplicação do coeficiente de variação nos dados do Siga Brasil. **ORÇAMENTO EM DISCUSSÃO**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/528313/OED0033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso, 2021.

PEDROSA, César. **Teoria geral do orçamento público**. São Paulo: Baraúna, 2015.

PEREIRA, Elson. **Condições Institucionais para participação em Políticas Públicas Urbanas numa perspectiva comparada entre Brasil, França, Portugal e Quebec**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: Laboratório Cidade e Sociedade, 2019. 171 p.

PIRES, Roberto. **Regulamentação da Participação no OP de Belo Horizonte**: Eficiência distributiva aliada ao planejamento urbano. In: MARQUETTI, Adalmir; CAMPOS, G. Adriano; PIRES, Roberto. (Org.). Democracia participativa e redistributiva: análise de experiências de orçamentoparticipativo. São Paulo: Xamã, 2015.

PIRES, V. **Orçamento participativo**: o que é, para que serve, como se faz. São Paulo: Manole, 2020.

PORTO DE OLIVEIRA, O. **Mecanismos da difusão global do Orçamento Participativo**: indução internacional, construção social e circulação de indivíduos. *Opinião Pública*, Campinas, v. 22, n. 2, p.219-249, ago. 2016.

PORTO DE OLIVEIRA, Osmany. **Mecanismos da difusão global do Orçamento Participativo**: indução internacional, construção social e circulação de indivíduos. *Opinião Pública*, Campinas, v.22, n. 2, p.219-249, ago. 2016.

RÊGO, Marilene Gomes de Sousa; **A influência da implantação do Orçamento Participativo na Cultura Política dos habitantes da cidade de João Pessoa - PB**/ Marilene Gomes de Sousa Rêgo – João Pessoa: 2019. <http://www.ccsa.ufpb.br/ppga/contents/arquivos/teses-e-dissertacao/2009/marilene-gomes-de-sousa-rego.pdf>. Acesoo, 2021.

SANTOS, F. R.; JANKOSKI, A. R. M. C.; OLIVEIRA, A. G.; RASOTO, V. I. O orcamentoprograma e a execucao de politicas públicas. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 68, n. 1, p. 191–212, 2017. DOI: 10.21874/RSP.V68I1.1038. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1038/798>. Acesso, 2021.

SILVA, Alexandre César Batista da. **Orçamento público**: um estudo em municípios brasileiros sobre variações entre planejamento e execução e suas causas / 2020.

SILVA, Alexandre César Batista da. **Orçamento público: um estudo em municípios brasileiros sobre variações entre planejamento e execução e suas causas** / Alexandre César Batista da Silva. - 2020.

SILVA, Alexandre César Batista da; **Orçamento público**: um estudo em municípios brasileiros sobre variações entre planejamento e execução e suas causas / Alexandre César Batista da Silva. - 2020.

SILVA, Eduardo Moreira da. **O desenho institucional dos conselhos nas cidades brasileiras de pequeno e médio porte: gestão de políticas públicas no poder local**. Rev. Serv. Público, Brasília 69 (1)181-210 jan/mar 2018.

SILVA, P. **Democracia no orçamento público**: orçamento participativo e conceito de orçamento participativo. São Paulo. 2021.

SOUZA, C. **Construção e consolidação de instituições democráticas**: papel do orçamento participativo. São Paulo, 2020.

SOUZA, F. J. B; SILVA, S. A. M. Orçamento Participativo: Mais qualidade da democracia? **O&S – Salvador**, v. 24, n. 81, p. 195-215, abr./jun. 2017.

SOUZA, L. A. M. **Virada institucional**. O debate sobre o papel das instituições e dos atores políticos locais nas três gerações de estudos sobre o Orçamento Participativo1. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB, v. 79, p. 83-103, 2016.

VASCONCELLOS, A. **Orçamento público**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ferreira, 2009.

VIER, Margarete Blume; SCHREIBER, Dusan. **Análise do processo de planejamento orçamentário e de custos no âmbito municipal**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS 2018, **Anais** [...]. [s.l: s.n.] Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/4490/4491>. Acesso, 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R.K. Estudo de caso: **planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman,

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL E SUA ABORDAGEM AMBIENTAL: Compromissos e Impactos

Bianca Cesar Alyrio⁷⁶

RESUMO

Este artigo é resultante da Dissertação de Mestrado que traz o título: Responsabilidade Social: Análise Correspondente ao aspecto legal relacionado à qualidade de vida do trabalhador junto as Organizações – 2019 a 2021. Durante as últimas décadas, muitas empresas em todo o mundo tiveram que adaptar as suas operações a uma situação de maior compromisso com o meio ambiente e a sociedade como um todo. Este estudo explora a relação entre o desenvolvimento empresarial, responsabilidade social e desenvolvimento sustentável. Conclui-se que esses três elementos estão interconectados e desempenham papéis cruciais no cenário empresarial atual. A responsabilidade social empresarial (RSE) é considerada parte de um processo de evolução, no qual as empresas estão se transformando de uma sociedade industrial mais antiga para uma sociedade globalizada e mais responsável. Esse processo exige um comprometimento com a conservação do patrimônio, meio ambiente e sociedade como um todo. O objetivo deste estudo é explorar e destacar a importância da responsabilidade social empresarial e do desenvolvimento sustentável no contexto do desenvolvimento empresarial. Buscamos compreender como as empresas podem integrar práticas responsáveis em sua estratégia corporativa e como isso não apenas atende às expectativas da sociedade, mas também contribui para o sucesso e crescimento sustentável das empresas. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O resultado do estudo ressalta que as empresas desempenham um papel vital na sociedade e podem impactar positivamente suas comunidades e o meio ambiente por meio da responsabilidade social corporativa. A integração da RSE na estratégia corporativa não é apenas uma escolha ética, mas também uma estratégia inteligente que beneficia todas as partes envolvidas. O estudo enfatiza a importância de considerar não apenas o lucro, mas também o legado que as empresas deixam para as gerações futuras, destacando a responsabilidade das empresas em contribuir para um mundo mais sustentável e justo.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Corporativa. Meio Ambiente Sustentabilidade.

ABSTRACT

This article is the result of the Master's Thesis entitled: Social Responsibility: Analysis Corresponding to the legal aspect related to the quality of life of workers within Organizations – 2019 to 2021. During the last decades, many companies around the world have had to adapt its operations to a situation of

⁷⁶Mestrado em Administração - Universidad de Desarrollo Sustentable.

greater commitment to the environment and society as a whole. This study explores the relationship between business development, social responsibility and sustainable development. It is concluded that these three elements are interconnected and play crucial roles in the current business scenario. Corporate social responsibility (CSR) is considered part of an evolutionary process, in which companies are transforming from an older industrial society to a globalized and more responsible society. This process requires a commitment to the conservation of heritage, the environment and society as a whole. The aim of this study is to explore and highlight the importance of corporate social responsibility and sustainable development in the context of business development. We seek to understand how companies can integrate responsible practices into their corporate strategy and how this not only meets society's expectations, but also contributes to the success and sustainable growth of companies. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. The result of the study highlights that companies play a vital role in society and can positively impact their communities and the environment through corporate social responsibility. Integrating CSR into corporate strategy is not only an ethical choice, but also a smart strategy that benefits all parties involved. The study emphasizes the importance of considering not only profit, but also the legacy that companies leave for future generations, highlighting the responsibility of companies to contribute to a more sustainable and fair world.

Keywords: Corporate Social Responsibility. Environment Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

A Responsabilidade Social Corporativa foi mencionada pela primeira vez na segunda metade do século XX, com investigadores como descreve Acosta *et al.* (2023) apresentada por Bowen em 1953, que indicaram que as empresas devem definir os seus objetivos, políticas e tomar decisões baseadas em valores para a sociedade; Kreitlon (2019) explica que Frederick em 1960 definiu pela primeira vez as ações empresariais em benefício da sociedade como Responsabilidade Social e indicou que é a provisão de recursos para fins sociais e não apenas para benefícios da empresa. Muitos outros autores estão começando a definir Responsabilidade Social, como Sethi em 1975, Carrol em 1979 e outros que trataram inicialmente do tema.

Sendo este um conceito que foi finalmente definido segundo Mesquiati (2019) como um novo método de fazer negócios, no qual as empresas garantem que as suas atividades são sustentáveis em três áreas: social, econômica e ambiental. Através do reconhecimento de grupos de interesse, cuidando do meio ambiente e criando sustentabilidade para as gerações futuras. Promover uma visão empresarial que integre respeito e tolerância, valores éticos e garantir o bem-estar da comunidade e do meio ambiente através de produtos e serviços. Como expõem Alyrio (2023, p. 48) “A Responsabilidade Social da empresa não é recente, apesar de ser um tema moderno e que estar em evidência”.

Passada mais de uma década do século XXI e quase trinta anos desde o início das pesquisas sobre Responsabilidade Social (RS), Morgan (2018) menciona que são paradoxais os números que indicam que apenas 22% das 100 maiores multinacionais do mundo fizeram progressos na incorporação da RS nas suas operações diárias. Porém, as empresas aderem a este compromisso, por avaliarem os diferentes benefícios que a responsabilidade social oferece e a forma como melhora a imagem corporativa.

Sustentabilidade e responsabilidade social, conforme definido pela Norma Brasileira 16001 (2004, p. 5), são intrinsecamente ligadas à relação ética e transparente que uma organização mantém com todas as partes interessadas. O objetivo dessa relação é promover o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, Prisco (2019) aponta que a sustentabilidade vai além da mera preservação ambiental. Ela abrange uma abordagem holística que considera não apenas o impacto ambiental das operações da organização, mas também seu compromisso com aspectos éticos, sociais e econômicos. Trata-se de criar um equilíbrio entre esses pilares, garantindo que as atividades da empresa sejam benéficas para a sociedade como um todo, tanto no presente quanto no futuro.

As mudanças e eventos recentes que têm ocorrido no cenário mundial, desde desastres ambientais até crises econômicas, Lima *et al.* (2023) colocam que têm despertado uma crescente preocupação na sociedade em

relação ao futuro do planeta. Dessa forma, as grandes corporações têm sido impelidas a se adaptar a novos paradigmas e alinhar suas práticas com as expectativas de cidadãos, consumidores, autoridades governamentais e investidores. É nesse contexto dinâmico que a responsabilidade social empresarial emerge como um fator essencial para o desenvolvimento sustentável global.

A responsabilidade social empresarial conforme Leonardelli (2019) busca contribuir para uma sociedade mais justa e um ambiente mais saudável, cumprindo os deveres e obrigações das empresas e indivíduos para com a sociedade em geral. Esse conceito pode ser desdobrado em dois níveis distintos. O primeiro nível, de caráter interno, relaciona-se com os colaboradores e todas as partes impactadas pela empresa, que podem influenciar diretamente seus resultados. O segundo nível, de caráter externo, diz respeito às consequências das ações de uma organização sobre o meio ambiente, seus públicos de interesse (stakeholders) e a comunidade na qual está inserida.

Essa preocupação com o futuro, por meio de ações voltadas para a melhoria, crescimento e desenvolvimento sustentável, estabelece uma ligação entre a responsabilidade social e a sustentabilidade. Ser sustentável como discorre Passador (2020), significa apoiar, preservar e contribuir para o futuro do planeta por meio de ações e estratégias que promovem projetos ecologicamente corretos, garantindo qualidade de vida, viabilidade econômica e justiça social, ao mesmo tempo em que valorizam a diversidade cultural.

Embora os conceitos de responsabilidade social e sustentabilidade possam diferir em alguns aspectos, eles são complementares, pois ambos representam uma nova perspectiva que vai além do lucro, focando em ações que beneficiam tanto a empresa quanto a comunidade, melhorando a qualidade de vida dos colaboradores e contribuindo para o desenvolvimento de toda a sociedade. Essa abordagem ética e responsável traz uma visão mais holística do papel das empresas no mundo atual.

Portanto, o compromisso com a RSE e o desenvolvimento sustentável não é apenas uma escolha moral, mas também uma estratégia inteligente de negócios. Empresas que adotam práticas responsáveis melhoram sua reputação, atraem clientes conscientes, aumentam a satisfação dos funcionários e reduzem riscos relacionados a questões ambientais e sociais. A interligação entre desenvolvimento empresarial, responsabilidade social e desenvolvimento sustentável é essencial para o progresso das empresas e da sociedade como um todo. Essa abordagem não é apenas uma tendência, mas uma necessidade crescente no cenário empresarial global. As empresas desempenham um papel fundamental como agentes de desenvolvimento nas comunidades em que atuam, buscando vantagens competitivas e contribuindo para o bem-estar geral. O objetivo deste estudo é explorar e destacar a importância da responsabilidade social empresarial e do desenvolvimento sustentável no contexto do desenvolvimento empresarial.

2.1. RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE) É UM TEMA QUE TEM GANHADO ESPECIAL IMPORTÂNCIA

A responsabilidade social de acordo com Torres (2022), é uma área de estudo muito importante, não só porque é uma tendência empresarial do século XXI para a execução de economias sustentáveis que garantam a sustentabilidade a longo prazo, mas também porque o seu conteúdo é tão extenso que novos processos surgem a cada vez. diferentes mecanismos e ideologias que podem ser aplicados nesta disciplina.

A responsabilidade social segundo Sertek (2021), em termos gerais não tem uma data exata de início, no entanto existem vários indícios que levam os estudiosos desta área a deduzir que, no século XIX, surgem os primeiros documentos que confirmam as primeiras práticas das empresas em favor dos seus trabalhadores. Mais tarde como alude Ferreira (2016), nasceu

a Organização das Nações Unidas e logo após a criação dos direitos humanos, ambos servem de base para aumentar a consciência social das pessoas.

Com o desejo de criar cada vez mais uma maior consciência social e ambiental, Santos (2019) comenta que inúmeras conferências são realizadas em todo o mundo, instituições são fundadas em favor dos direitos ambientais, do cuidado da terra e de todos os recursos naturais e animais, então criam organizações que permanecem em vigor até hoje para apoiar tudo o que hoje é conhecido como Responsabilidade Social Corporativa. Entre os eventos mais importantes que ocorreram estão:

[...] em 1971 a Conferência de Estocolmo, em 1987 o Relatório Brundtland, em 1997 o Protocolo de Quioto, a fundação de grupos civis como WWF, Amnistia Internacional, Greenpeace, iniciativas a nível empresarial como AA1000, SA8000, Pacto Global e organizações como a Global Reporting Initiative ou o Instituto Ethos (SANTOS, 2019, p. 48).

Como explicou o autor, as diferentes organizações e regras que regem os empresários em todo o mundo (ou a nível nacional) para a realização das suas operações comerciais são cada vez mais formais e institucionalizadas, entre as quais podemos citar o documento Livro Verde e o Livro Branco, guias de diretrizes da OCDE, bem como ISO16000.

A responsabilidade social como aclara Pinto e Ribeiro (2019), nunca pode ser deixada de lado. As contínuas mudanças no mercado, nos consumidores, na poluição, na escassez de recursos e matérias-primas favorecem a busca de novas formas de preservar o que as empresas possuem atualmente na realização de suas operações comerciais. A responsabilidade social também exige que os empresários tenham uma impressionante capacidade de adaptação e flexibilidade na promoção de novas estratégias comerciais e de produção em benefício do mundo e da sua preservação. Oliveira (2018, p. 28) sustentam que:

[...] responsabilidade social corporativa é o compromisso contínuo de contribuir para o desenvolvimento econômico sustentável, melhorando a qualidade de vida dos colaboradores e das suas famílias, bem como da comunidade local e da sociedade em geral.

Uma empresa socialmente responsável como explicou Oliveira (2018), é aquela cujos gestores e proprietários estão conscientes dos efeitos que as operações da organização podem ter dentro e fora da empresa. A isto Pinto e Ribeiro (2019) acrescentam que:

[...] RSE não pretende que os membros de uma organização atuem de forma ética, mas sim que a empresa promova esse valor e o torne parte da sua cultura organizacional. É uma decisão voluntária onde a empresa empreende ações para alcançar uma sociedade melhor e um meio ambiente mais limpo, porém, enfatiza que essas ações devem estar relacionadas com a obtenção da empresa de uma situação econômica e social. benefício, além de buscar a excelência no atendimento aos clientes e colaboradores, alcançando produtividade e otimizando processos.

Nesta linha, importa referir que a RSE não está apenas focada na geração de valor acrescentado ou na obtenção de melhores resultados financeiros, mas envolve também no seu ambiente atores internos, como colaboradores e acionistas, e atores externos, como clientes, fornecedores e distribuidores. Queiroz e Ferreira (2016) consideram que o desempenho econômico permite que uma empresa cresça, a gestão dos seus processos e a sua transparência permitem-lhe a sustentabilidade, ou seja, a existência ao longo do tempo.

As práticas de RSE como indica Sertek (2021), e o desenvolvimento das empresas relaciona com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável, que têm demonstrado um aumento da sua importância. Neste sentido, Lima *et al.* (2023) apontam um aumento notável no reconhecimento das práticas de RSE na sociedade. Cada vez mais, termos como normas ISO, pegada verde, relatório de sustentabilidade, entre outros, são mais utilizados pelas empresas em todo o mundo. Em meados do século XX, Germano (2020) afirma que o meio ambiente constitui o sistema supra-social de todas as organizações, as organizações em geral, passara a se adaptar a ele para durar no tempo.

Com base numa análise comparativa de diversas definições na literatura existente sobre RSE, Chiavenato (2017) define responsabilidade social corporativa como um conjunto de políticas que as empresas decidem

adotar livre e voluntariamente com o objetivo de contribuir adequadamente para a sociedade, ao meio ambiente e mantém relacionamentos benéficos com certos grupos de interesse. Da mesma forma, Azevedo (2020) menciona que a responsabilidade social não é um fardo ou um custo irrecuperável para uma empresa, mas sim um fator de sobrevivência verdadeiramente essencial: as empresas que negligenciam este aspecto correm sérios riscos de perder a sua legitimidade social e, portanto, o papel econômico que desempenham.

A implementação de políticas de RSC afeta positivamente o desempenho de uma empresa e o posicionamento de uma marca. Azevedo e Cruz (2020, p. 39) consideram que:

[...] Caso haja um aumento da reputação das empresas, estas ficam potencialmente no centro da obtenção de benefícios por períodos mais longos, o que pode resolver de forma mais robusta qualquer circunstância adversa e constituir um pilar fundamental para qualquer planeamento estratégico nas empresas. Contudo, a implementação de uma política de RSE pode ser mais complicada na prática.

De facto, Azevedo e Cruz (2020, p. 43) consideram também que:

[...] para instituir uma política de RSE e estabelecer a liderança necessária para a implementar, uma organização deve não só tomar ações concretas ou desenvolver certas práticas, mas deve levá-la mais longe e incorporar políticas de RSE como parte da visão e missão, e suas práticas diárias.

Tão importante como a instituição e aplicação de uma política de RSE segundo Godin (2017), é realizar um processo de medição dos resultados obtidos pela implementação das referidas políticas de RSE. Para Lima *et al.* (2023), é possível considerar que a RSE é uma prática unida e dirigida exclusivamente a empresas multinacionais ou de grande dimensão, no entanto importa referir que pela sua natureza, os princípios da responsabilidade social e o seu potencial estratégico são perfeitamente aplicáveis a qualquer empresa, independentemente do seu tamanho. Guimarães (2020, p. 75) afirma que

[...] as tendências indicam que a RSE veio para ficar, à medida que o problema do desenvolvimento sustentável se torna mais agudo e à medida que os estados continuam a perder poder regulador como

consequência do processo de globalização, da RSE e da sua nova institucionalidade obtém maior relevância.

A responsabilidade social empresarial deve ser entendida como parte de um processo de transformação evolutiva que o mundo empresarial teve que realizar para passar de uma antiga sociedade industrial para uma mais atual, globalizada e responsável, consciente e comprometida com a conservação do patrimônio, meio ambiente e sociedade como um todo.

2.1. As dimensões e áreas estratégicas da responsabilidade social

Para compreender plenamente tudo o que contém este conceito amplo, como o de responsabilidade social, Reis (2020) discorre que é importante destacar as seis dimensões que o compõem, através das quais se pode realizar uma análise mais abrangente e de aplicabilidade à organização. As pessoas e as sociedades nas quais interagem possuem diferentes níveis de responsabilidades, podendo ser agrupadas e definidas conforme proposto por Lima (2019); e posteriormente Azevedo e Cruz (2020), Nascimento (2018), De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021) que propõem a divisão das dimensões em três grupos: interna, ambiental e externa, contendo as seis citadas que são explicadas a seguir:

a) A primeira dimensão proposta por Nascimento (2018), é a dimensão econômica interna, refere-se ao fato de se esperar que a empresa seja economicamente sustentável ao longo do tempo, ou seja, gere lucros e se mantenha à tona no mercado. Esta dimensão prioriza a geração e distribuição de valor agregado não apenas de acordo com as condições de mercado, mas também considerando a equidade e a justiça entre acionistas e colaboradores.

b) A segunda dimensão proposta por Lima (2019), é a dimensão econômica externa, que exige principalmente uma participação ativa na definição e implementação de planos econômicos para o seu país ou região. Dentro desta dimensão, considera-se a contribuição tributária das organizações para as

instituições públicas, bem como a geração e distribuição de serviços e bens úteis e lucrativos para a comunidade prejudicada por esses recursos.

c) Na terceira dimensão social interna, proposta por Azevedo e Cruz (2020), os fornecedores, gestores, investidores e colaboradores compartilham e subsidiam a responsabilidade que têm pela boa qualidade de vida, excelentes condições de trabalho e pelo pleno desenvolvimento de todos no que diz respeito às competências e habilidades profissionais.

d) A quarta dimensão proposta por De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), é a política sociocultural e externa, que resume a contribuição e implementação de ações adequadas para preservar e melhorar o mercado em que a organização se desenvolve, a comunidade que a rodeia e os recursos que utiliza, onde não só é necessário apoio econômico, mas também apoio com recursos e tempo.

e) Na quinta dimensão ecológica interna, segundo Nascimento (2018), está implícita a responsabilidade absoluta por qualquer tipo de dano ambiental causado pela organização, devido à execução dos seus processos produtivos, produtos acabados ou subprodutos derivados, portanto inclui a prevenção e reparação dos mesmos.

f) A sexta dimensão tratada por De Oliveira Freitas e Lima Crisostomo (2021), é a ecológica externa, que são todas as ações realizadas pelas organizações para a preservação geral do meio ambiente, independentemente dos recursos que utiliza, dos seus níveis de poluição ou do território em que está localizado.

Guimarães (2020) afirma que uma vez claro o que cada uma das dimensões da responsabilidade social implica, as estratégias que as empresas realizam podem ser estabelecidas, pois através dessas ações específicas dentro do seu ambiente, seu mercado e contexto podem ser associados a outros atores que partilham os mesmos interesses ou estratégias ambientalmente responsáveis, que garantam a sustentabilidade a médio ou longo prazo.

A Responsabilidade Social Corporativa segundo Germano (2020), reconhece quatro linhas estratégicas ou áreas de aplicabilidade que são:

- ✓ Ética e governança empresarial.
- ✓ Qualidade de vida na empresa (dimensão social do trabalho).
- ✓ Vinculação e compromisso com a comunidade e seu desenvolvimento.
- ✓ Cuidado e preservação do meio ambiente.

Todas as dimensões e áreas estratégicas acima explicadas requerem uma aplicação altamente planejada e organizada dentro das organizações, de forma que a visão e missão da organização estejam alinhadas a todos os níveis com o cuidado e preservação dos recursos, do ambiente e da comunidade.

2.2. RSE ambiental e estratégia corporativa

Não há melhor forma de realizar excelentes práticas de responsabilidade social corporativa do que integrar a estratégia corporativa com esta visão de preservação e cuidado do meio ambiente, para a qual Torres (2022, p. 63) explica que é necessária a contextualização do significado de uma estratégia corporativa ao nível da RSE:

[...] Quando os executivos desenvolvem uma estratégia corporativa, quase sempre começam analisando as condições do ambiente ou da indústria em que operam. Em seguida, avaliam os pontos fortes e fracos dos intervenientes que enfrentam. Têm em mente estas análises setoriais e competitivas, lançam-se na elaboração de uma posição estratégica distintiva a partir da qual possam ter um desempenho melhor que os seus rivais, constroem uma vantagem competitiva.

Essa abordagem tem origem no setor, ou seja, os gestores desenvolvem a estratégia corporativa a partir de um estudo do setor; porém, com foco na responsabilidade social e por meio da análise dos stakeholders estratégicos, é possível desenvolver uma estratégia sistêmica inovadora que pode trazer grandes benefícios econômicos para a organização.

O impacto ambiental de cada empresa como expõem Sertek (2021), depende do tipo de produto que fabrica, das matérias-primas utilizadas e do

processo produtivo implementado, da intensidade na utilização dos recursos, da dimensão, da localização da fábrica, da tecnologia utilizada, das características do meio ambiente e a qualidade e eficiência das medidas corretivas da poluição

Para reduzir estes efeitos de poluição como adverte Souza (2020), é necessário um conjunto integrado de ações, que são as seguintes:

[...] as características do meio ambiente e a qualidade e eficiência das medidas corretivas da poluição. Para reduzir estes efeitos é necessário um conjunto integrado de ações, as características do meio ambiente e a qualidade e eficiência das medidas corretivas da poluição.

Para reduzir estes efeitos é necessário um conjunto integrado de ações, que segundo Passador (2020) são as seguintes:

- ✓ Prevenção e minimização das repercussões ambientais na sua origem;
- ✓ Implementação de medidas corretivas;
- ✓ Monitoramento e controle dos fatores de impacto e seus efeitos no meio ambiente;
- ✓ Avaliação prévia das potenciais repercussões e riscos ambientais derivados da execução dos projetos (modificação de processos, substituição de matérias-primas, ampliações, etc.);
- ✓ Realização de pesquisas focadas na busca de soluções para problemas específicos ou na melhoria do desempenho ambiental;
- ✓ Treinamento adequado da equipe;
- ✓ Integração da gestão ambiental na gestão geral da empresa.

Lima *et al.* (2023) afirmam que as empresas em geral devem respeitar um conjunto de ações preventivas:

[...] Quando esse conjunto de atividades se encontra em um órgão ordenado e intencional dentro da empresa, denomina-se gestão ambiental, que é a administração do meio ambiente, ou seja, o conjunto de ações e disposições necessárias para alcançar a manutenção de capital ambiental suficiente para que a qualidade de vida das pessoas e do patrimônio natural seja a mais elevada possível, tudo dentro do complexo sistema de relações econômicas e sociais que condiciona este objetivo.

Considerando essas ações preventivas, pode-se tomar como referência o trabalho desenvolvido por Acosta *et al.* (2023), que fala de três propostas voltadas a cada um dos stakeholders estratégicos que garantem a preservação do meio ambiente e a continuidade do comércio. operações. A primeira delas é a proposta de valor para os clientes, proposta de lucro para acionistas ou proprietários e proposta de pessoas para colaboradores.

Segunda proposta colocada Acosta *et al.* (2023), a proposta de valor refere-se ao benefício (utilidade) que os clientes percebem ao adquirir um produto, menos o preço e demais custos relacionados à sua aquisição. Por fim, a terceira proposta, são todos os incentivos que são transferidos aos colaboradores para que sejam incentivados a contribuir significativamente para o desenvolvimento das atividades empresariais.

Com uma proposta de valor atraente para os clientes, a empresa pode adquirir novos compradores fiéis e maximizar sua lucratividade ao longo do tempo. Torres (2022) explica que uma proposta adequada aos colaboradores, a empresa pode melhorar o ambiente de trabalho, o grau de comprometimento e a produtividade. Por fim, com uma proposta de lucro adequada dirigida aos acionistas, a empresa pode garantir a sua validade ao longo do tempo.

As organizações modernas que desejam ter sucesso em suas operações comerciais devem priorizar a consideração da responsabilidade social corporativa em sua gestão, não apenas como um aspecto muitas vezes exigido pelas leis dos países, mas como uma consciência transparente do impacto que causa cada indústria. ao meio ambiente, aos recursos e à sociedade em geral. Não importa o tamanho ou a natureza da empresa, o que realmente importa é que a consciência seja despertada em todos os níveis, desde a gestão de topo até aos níveis mais baixos da organização, e o que fornece todos os recursos utilizados para a produção, portanto deve ser cultivado para que as gerações futuras possam usufruir dele. Se uma organização passa despercebida em relação à responsabilidade social, prejudica a sua imagem corporativa tanto junto dos seus clientes, como dos

seus colaboradores e também junto dos seus fornecedores que muitas vezes a tomam como modelos nestas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que o desenvolvimento das empresas está intrinsecamente relacionado à responsabilidade social e ao desenvolvimento sustentável, dois conceitos que têm ganhado crescente importância. A responsabilidade social empresarial (RSE) deve ser vista como parte de um processo de evolução no mundo empresarial, que tem se transformado da antiga sociedade industrial para uma mais atual, globalizada e responsável. Essa transformação implica uma conscientização e comprometimento com a conservação do patrimônio, meio ambiente e sociedade como um todo.

Compreendeu-se, que a integração da RSE à estratégia corporativa é fundamental para a realização de práticas excelentes de responsabilidade social corporativa. Quando as empresas alinham sua estratégia com a visão de preservação e cuidado do meio ambiente, elas não apenas cumprem seu papel ético, mas também colhem benefícios tangíveis. Essa abordagem não se trata apenas de mitigar impactos negativos, mas também de criar valor por meio da inovação, eficiência e responsabilidade.

O compromisso com a RSE e o desenvolvimento sustentável não é apenas uma escolha moral, mas também uma estratégia inteligente de negócios. Empresas que adotam práticas responsáveis não apenas atendem às expectativas da sociedade e regulamentações, mas também melhoram sua reputação, atraem clientes conscientes, aprimoram a satisfação dos funcionários e reduzem riscos associados a questões ambientais e sociais.

Conclui-se, que a interligação entre desenvolvimento empresarial, responsabilidade social e desenvolvimento sustentável é essencial para o

progresso das empresas e da sociedade como um todo. Não se trata apenas de uma tendência, mas de uma abordagem que se torna cada vez mais necessária no cenário empresarial global, levando em consideração não apenas o lucro, mas também o legado que deixamos para as gerações futuras.

Portanto, é importante ressaltar que as empresas podem desempenhar um papel muito importante na vida das pessoas, não apenas como fornecedoras de emprego ou riquezas, mas como agentes de desenvolvimento nas comunidades em que estão inseridas. Grandes empresas estão cientes disso e têm tentado aproveitar as expectativas geradas pela Responsabilidade Social Corporativa para obter vantagens competitivas e manter relacionamentos entre diferentes grupos de interesse. Finalmente, a filantropia corporativa deixou de ser uma atividade autônoma confiada a uma fundação e é cada vez mais parte das estratégias que contribuem para o alcance do propósito social da empresa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Edcel Antonio Córdova *et al.* **Plano de Responsabilidade Social Corporativa de uma empresa mineradora.** Rev. Cs. Agro. e veterinário, La Paz, v. 7, não. 19, pág. 160-174, abril. 2023. Disponível em <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2664-09022023000100160&lng=es&nrm=iso>. acessado em 2 de outubro 2023. Epub 19 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistaalfa.v7i19.206> .

ALYRIO, Bianca Cesar. **Responsabilidade Social: Análise Correspondente ao Aspecto Legal Relacionado à Qualidade de Vida do Trabalhador Junto as Organizações – 2019 Á 2021.** Tese (Mestrado em Administração) - Universidad de Desarrollo Sustentable, Paraguai, 2023.

AZEVEDO, T. C. e CRUZ, C. F. **Balanço Social como Instrumento para Demonstrar a Responsabilidade Social das Entidades.** Convenção dos Contabilistas do Estado do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2020.

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das organizações.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2017.

DE OLIVEIRA FREITAS, Maria Rafaela; LIMA CRISOSTOMO, Vicente. Análise da convergência de avaliação de índices de responsabilidade social corporativa no contexto da empresa brasileira. **estud.gerenc.**, Cali, v. 37, n. 160, p. 349-363, Sept. 2021. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232021000300349&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2023. Epub May 19, 2021. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.160.3955>.

GERMANO, A.P.C. **O mau comportamento e a má ética: Aspectos da filosofia da conduta nas organizações.** (Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de grau de mestre no MPA - Mestrado Profissionalizante em Administração). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2020.

GODIN, S. **A ilusão de Ícaro: Exemplos na vida e no trabalho de pessoas que ousaram voar mais alto.** Rio de Janeiro: Campus, 2017

GUIMARÃES, M. N. **A gestão e a construção de um ambiente de confiança para a tomada de decisão.** (Dissertação. Trabalho Final de Mestrado Profissional Para obtenção do grau de Mestre em Teologia). São Leopoldo: EST/PPG, Escola Superior de Teologia, 2020

HUNTER, J. C. **Como se tornar um líder servidor: Os princípios de liderança de O monge e o executivo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

KREITLON, M.P. **A Ética nas Relações entre Empresas e Sociedade: Fundamentos Teóricos da Responsabilidade Social Empresarial.** Encontro anual da Anpad, v. 28, Curitiba, 2019.

LEONARDELLI, P. P. **O dever ético e constitucional na atribuição de um valor intrínseco à natureza e o papel pedagógico da jurisdição na formação de uma cultura ambiental autêntica.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2019.

LIMA, A. C. da C. *et al.* **Políticas de Gestão de Pessoas (GP) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC): relação propositiva por meio da revisão integrativa.** **Revista de Gestão e Secretariado (Management and Administrative Professional Review)**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1617-1642, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i2.1641. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1641>. Acesso em: 2 oct. 2023.

LIMA, MJO. **As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 240 p. ISBN 978-85-7983-037-2, 2019.

MESQUIATI, L.F. **Estudo da emancipação da ética nas empresas: uma análise dos fatores determinantes do desenvolvimento ético.** Dissertação. (Apresentada como requisito final para obtenção do grau de doutor em administração), São Paulo, FGV/EAESP, 2019.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 2018.

NASCIMENTO, JML., and CURI, RC. **A interface da responsabilidade social na gestão de recursos naturais.** In: LIRA, WS., and CÂNDIDO, GA., orgs. *Gestão sustentável dos recursos naturais: uma abordagem participativa* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

NEVES, R.I.S. **Gestão da ética na organização: possibilidade de construção de um estatuto ético a partir da constituição de um fórum permanente de debate.** Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.) Florianópolis-SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

OLIVEIRA, C. B. **O padrão ético satisfatório de um negócio.** Programa de Pós-Graduação em Filosofia), Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2018.

PASSADOR, C. S. **A responsabilidade social no Brasil: Uma questão em andamento.** VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal. 2020.

PINTO, A.C e RIBEIRO, M.S. **Balanço social: Avaliação de informações fornecidas por empresas industriais situadas no estado de Santa Catarina.** Revista Contabilidade & Finanças - USP, São Paulo, n. 36, p. 21 - 34, setembro/dezembro 2019.

PRISCO, GF. **Responsabilidade Social: Como as empresas da região metropolitana de Campinas estão desenvolvendo seus projetos sociais.** Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração da obtenção do título de Mestre), São Paulo, UNIP - Universidade Paulista, 2020.

QUEIROZ, A. FERREIRA, R. N et al. **Ética e responsabilidade social nos negócios.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

REIS, OT. **A responsabilidade social das empresas: o contexto brasileiro em face da ação consciente ou do modernismo do mercado?** Revista De Economia Contemporânea, 2020.

SANTOS, A. C. V. **A importância da ação ética no processo de gestão empresarial para o fomento do clima organizacional.** Dissertação

(Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Teologia), São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, 2019.

SERTEK, P. **Responsabilidade social e competência interpessoal**. 20. ed. Curitiba: IbpeX, 2021.

SOUZA, T. M. S. **A importância nas relações interpessoais das organizações**. (Dissertação como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea). Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2020.

TORRES, FM, **Teoria do stakeholder: Um estudo da aplicação do princípio de equidade do stakeholder**. -Programa de Pós-graduação – Administração, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.