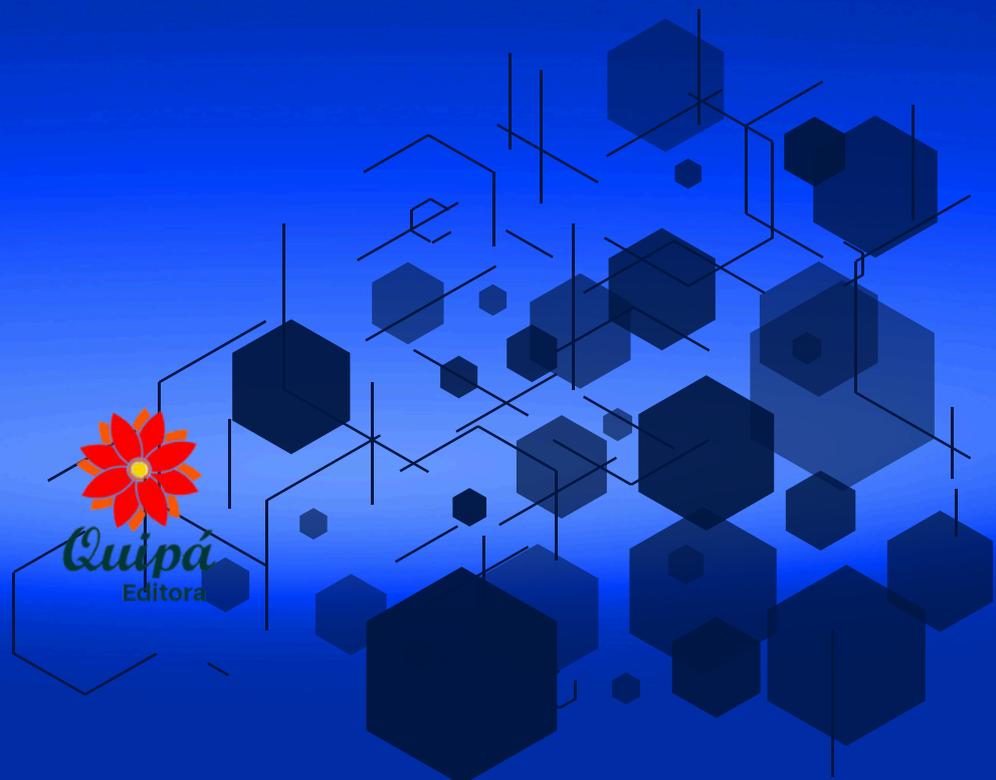


# EDUCAÇÃO: INSPIRA E

# TRANSFORMA

CRISTIANE RABELO E SILVA CALCAGNOTTO  
FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES  
GLAUBIA PIRES ASSUNÇÃO ARAÚJO  
JULIANA DE SOUZA FERREIRA VIEIRA



**EDUCAÇÃO: INSPIRA E TRANSFORMA**



CRISTIANE RABELO E SILVA CALCAGNOTTO  
FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES  
GLAUBIA PIRES ASSUNÇÃO ARAÚJO  
JULIANA DE SOUZA FERREIRA VIEIRA

## **EDUCAÇÃO: INSPIRA E TRANSFORMA**

1ª Edição

Quipá Editora  
2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora  
Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará | Dra. Francione  
Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri | Dra. Maria Eneida  
Feitosa, Universidade Regional do Cariri | Dra Mônica Maria Siqueira  
Damasceno, Instituto Federal do Ceará

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E24 Educação : inspira e transforma / Organizado por Cristiane Rabelo e Silva  
Calcagnotto ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

228 p. : il.

ISBN 978-65-5376-345-6

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-345-6

3 Educação. I. Calcagnotto, Cristiane Rabelo e Silva. II. Título.

CDD 370

---

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra elaborada pela Quipá Editora em junho de 2024

Quipá Editora  
[www.quipaeditora.com.br](http://www.quipaeditora.com.br)  
@quipaeditora

## PREFÁCIO

*Glaubia Pires Assunção Araújo*

É nessa ousadia que nos inspiramos em falarmos de Educação em toda sua amplitude, na diversidade de temas abordados numa troca compartilhada de saberes e conhecimentos. Iremos falar de Educação e das múltiplas perspectivas do fazer pedagógico de forma envolvente que nos motive como educadores a sermos profissionais e pessoas melhores.

Nesse misto de ideias e saberes sobre Educação, nessa viagem à cada capítulo que transforma ,objetivamos a contextualização de temas diversos neste livro na busca da troca de experiências que geram conhecimento mútuo ,contribuindo assim para uma práxis que vai além da teoria, mas nos inspira e nos impulsiona a levarmos o conhecimento sem fronteiras sobre Educação, nas diversas possibilidades das temáticas abordadas.

Cada capítulo, cada autor, evidencia sua pesquisa, seu conhecimento e sua prática, seu profissional, seus estudos ,visando auxiliar o público de leitores com seu conhecimento e contribuição subsidiando no auxílio de competências e habilidades de fazer melhor através de uma visão ampla das diversas realidades, em uma ótica de novas possibilidades que impulsiona do ler à construção de novas práticas que geram conhecimento.

Desejamos que essa leitura seja prazerosa, transformadora e motivadora para que essas sementes possam frutificar e ser inspiração através dessa boa leitura que será bem disseminada entre todos os leitores. Nosso desejo de uma boa leitura inspiradora.

## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO**

### **CAPÍTULO 1** **08**

EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

### **CAPÍTULO 2** **18**

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
IMPLEMENTAÇÃO NA EMEF JOSÉ DANTAS SOBRINHO, NO  
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ

### **CAPÍTULO 3** **35**

ENTRE CORES E SORRISOS: AUTISMO, LÚDICO E A ARTE DE SER

### **CAPÍTULO 4** **51**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A  
COLABORAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

### **CAPÍTULO 5** **59**

DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AO BRINCAR LETRANDO:  
RELATO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS TRABALHANDO O NOME  
PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### **CAPÍTULO 6** **69**

LÚDICO NA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS ANOS INICIAIS

### **CAPÍTULO 7** **83**

A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA EM SALA DE AULA  
PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, COMUNICATIVO E  
SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>94</b>
A CONCEPÇÃO INATISTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>104</b>
REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>113</b>
GESTÃO ESCOLAR: PERFIL DE LÍDER NA ATUALIDADE	
<b>CAPÍTULO 11</b>	<b>122</b>
(RE)PENSANDO A TRAJETÓRIA DE VIDA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE	
<b>CAPÍTULO 12</b>	<b>130</b>
DISCUTINDO O PAPEL DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<b>CAPÍTULO 13</b>	<b>142</b>
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR	
<b>CAPÍTULO 14</b>	<b>154</b>
A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E NO COTIDIANO ESCOLAR	
<b>CAPÍTULO 15</b>	<b>165</b>
AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS NA ÓTICA DOCENTE	
<b>CAPÍTULO 16</b>	<b>176</b>
AVALIAÇÃO EXTERNA: ANÁLISE DOS RESULTADOS NA DISCIPLINA DE REDAÇÃO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NA EEMTI RONALDO CAMINHA BARBOSA	

<b>CAPÍTULO 17</b>	<b>184</b>
O E-LEARNING E AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS	
<b>CAPÍTULO 18</b>	<b>189</b>
MARCADORES CONVERSACIONAIS NO WHATSAPP: ANÁLISE DE CONVERSAS VIRTUAL	
<b>CAPÍTULO 19</b>	<b>203</b>
RELAÇÃO ESTUDANTE-CAMPUS DO ITAPERI: UMA ANÁLISE DA ESTIMA DE LUGAR DE ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

*Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto  
Fabiola Fernandes de Menezes  
Inêz Alves Lima Moreira  
Valdenia Damasceno Silva*

#### INTRODUÇÃO

O contexto atual nos torna possível observar que a educação especial e a inclusão nas escolas de ensino regular estão cada vez em evidência. A oferta e procura de vagas para o atendimento de crianças ou adolescentes tem crescido de forma substancial. Não podemos garantir que esse aumento seja pelas lutas e leis criadas ou o inverso, os pais estão em busca das ofertas pela garantia da lei. Porém é notório de fato que o atendimento para o público especial tem se tornado uma realidade.

Diante da lei, o que seria uma pessoa especial, quais a garantia de atendimento para estas pessoas, que direitos elas podem ter no cenário educacional da rede pública de ensino em nosso país? Que leis garantem esse atendimento? Como de fato os atendimentos acontecem? Como os profissionais lidam com tamanha diversidade? Será que estamos preparados para esta demanda ou fazemos como forma de garantir os direitos do outro? Estes e outros questionamentos iremos discutir ao longo deste trabalho como forma de trazer uma reflexão diante dos desafios em diferentes percepções a cerca do estudante que necessita de educação diferenciada e esta de certa forma incluso em meio a sociedade.

Muitas leis e decretos consolidam e nos orientam quanto ao atendimento especial e de inclusão como: ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996); PNE – Plano Nacional da Educação (2014), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), dentre outras. Analisaremos os principais trechos que englobam a temática pesquisada.

#### EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS LEIS

Existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto, que refletem a evolução ou retrocesso na discussão de inclusão das diversidades e sua integração

social. O Estatuto da Pessoa com Deficiência – através da Lei no 13.146/2015 em seu capítulo I - Art. 2º Considera a pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

E reafirma em seu art. 5º que “a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.” Já no capítulo IV – do Direito à Educação no art. 27.:

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

E acrescenta no paragrafo unico que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”

No art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015).

Os artigos que seguem, em especial IX,X,XI E XVII trata sobre:

- IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de

profissionais de apoio [...], XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

Na Constituição Federal de 1988 do no país, o artigo 208 trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nos artigos 205 e 206, afirmar que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Nº 8.069/1990 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 possui um capítulo específico para a Educação Especial. Onde afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.

Ainda na LDB afirma que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

O texto trata ainda da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Desta forma, o Plano Nacional de Educação - PNE, de 2014-2024 (com vigência de 10 anos), através da Lei nº 13.005, de 2014 traz em seu texto metas e estratégias para a educação e aqui também é contemplada a Educação Especial, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Em seu Art. 8º fala sobre a elaboração dos Planos de educação nos estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar ou adequar seus correspondentes planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE. Assim esta lei traz na Meta 1 as estratégias:

1.11. priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.14. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários Plano Nacional de Educação 2014-2024 51 de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

Na Meta 2 do PNE tem uma estratégia que fala sobre Educação Especial:

2.6. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

Na Meta 4 pelo menos seis estratégias contemplam o assunto aqui abordado, a estratégia 4.1 que aborda sobre o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. A estratégia 4.3 afirma que:

implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

E continuidade a meta 4.4 ressalta a importância de:

garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

É importante ressaltar a meta 4.9:

fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

A Base Nacional Curricular – BNCC traz em seu Artigo 9º garantir que:

As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento

com qualidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB através da lei nº 9.394 de 1996 traz em seu Art. 4º que trata do dever do Estado com educação escolar pública. Será efetivado mediante a garantia de:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

E Segue por todo o capítulo V da LDB, abordando sobre a Educação Especial. No art. 58 explica o que se entende-se por educação especial, para os efeitos da Lei na modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E garante no art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Confirma ainda no art. 60 Parágrafo único que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.”

Podemos observar que a educação especial foi definida em lei, e espera-se que sua prática acompanhe o caminho para um bom atendimento ao público que necessita de maiores oportunidades para garantir seu desenvolvimento, seja ele intelectual, social, pessoal.

## EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A inclusão escolar ainda é um fator limitante para a maioria das instituições brasileiras. A falta de acesso, de recursos didáticos inclusivos, de uma dinâmica estrutural e em virtude de uma lacuna deixada na formação de professores, alguns problemas de inclusão são comuns na maioria dos espaços escolares e isso afeta o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

A inclusão escolar pressupõe mecanismos complexos que abrange a todos na promoção, valorização e reconhecimento da diversidade como direito do estudante. Por sua vez, a integração pressupõe um esforço unilateral uma vez que exige tão somente a adequação do aluno aos sistemas escolares vigentes. Salamanca (1994) ressalta que,

[...] O princípio da inclusão consiste no reconhecimento de necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos celebre as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais(CMEE,p.03).

Desta forma, a inclusão passa a ser um desafio diário que educadores e pais, tendo em vista à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao declarar que compete aos pais ou responsáveis a matrícula das crianças na rede regular de ensino e o Decreto nº 3.298, caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino.

Para Carvalho (2004, p. 79), a educação inclusiva pode ser considerada como um “processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) expressam determinações e orientações voltadas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange aos aspectos pedagógicos e formação de professores. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001.

A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001).

Embasadas na LDB 9394/96 e na Declaração de Salamanca (1994), podemos dizer que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas.

As unidades educacionais acolher, acreditar nas diferentes necessidades de seus estudantes e agir para equidade do conhecimento, assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um Currículo apropriado, arranjo organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade.

Porém o que se vê é despreparo na prática para lidar com toda a situação que permeia a inclusão. Além do mais, não bastam somente Leis, Decretos, Portarias, Resoluções que manifestem o que fazer, necessita-se urgentemente articular a legislação com a prática no dia a dia das escolas.

Ter acesso à instituição escolar, em si, não garante que os alunos estão tendo o suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem. Pois, a educação como direito social faz parte do ideário da política e da prática educacional brasileira (KONKIEWITZ, 2013).

## **AEE E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

O atendimento educacional especializado (AEE) é a intervenção pedagógica que visa proporcionar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, sendo este o público da educação especial, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O AEE possui o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para suprimir as barreiras e dificuldades dos alunos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e sim um complemento,

O atendimento é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados.

As Salas de Recursos Multifuncionais possuem mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos para acessibilidade e recursos específicos que contribuem com o desenvolvimento adequado, fomentando o aprendizado de alunos portadores de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades (FRANCO; SCHUTZ, 2019).

Geralmente as crianças e adolescentes públicos destas salas encontram em sua maioria uma sala acolhedora, cheia de atrativos com objetivos especificamente intencionais. Ficam encantados e com desejo de retornar. É um ambiente propício para desenvolver muitas habilidades que

dificilmente seriam desenvolvidas em outro espaço. É um local de observação e intervenção. Estudante e família são conquistados pelos profissionais e os recursos disponíveis.

Para que possa atuar no AEE é necessário que o professor possua uma formação de base que o habilite para o exercício da docência e possua uma formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

As atribuições do professor do atendimento educacional especializado basei-se em: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

É importante que o profissional do AEE estabeleça articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Esta articulação, por sua vez, deve envolver todos os membros da escola, comunidade e a família, visando a eliminação de barreiras e à promoção da inclusão.

Atuar na esfera educativa inclusiva, significa criar vínculos entre o sujeito (aluno) e os objetos (conteúdos escolares) que visa diminuir os impactos das dificuldades de aprendizagem, onde o professor por exemplo, poderá propor situações-problemas aos alunos objetivando o conhecimento para que sejam capazes de transformar seu cotidiano mediante a reinterpretação e ressignificação do conhecimento planejado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola, enquanto instituição social e pedagógica, possui um papel crucial no acesso e permanência do estudante especial na escola, assim como na na construção ordenada do conhecimento teórico e prático. Podemos ver a escola, não apenas como um espaço de informações acadêmicas, sobretudo, um espaço que proporciona a construção de cidadãos críticos e reflexivos.

Entretanto, para que a escola desempenhe esse papel de formador de cidadãos é necessário que ela seja um espaço de construção de novos saberes. Desta forma, todos que fazem parte do precoso escolar e família, enquanto agentes de inclusão, devem proporcionar oportunidade de conhecimento e desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Utilizando estratégias para promover a inserção social harmoniosa.

O professor do AEE, como um mediador do conhecimento possui sua importância na concepção da necessidade do seu aluno e acreditar que seja uma pessoa capaz de aprender. O profissional que atende nas salas do AEE devem estar atualizados quanto aos tipos de transtornos e estratégias de intervenções constantemente, pois a educação inclusiva caminha a passos rápidos, na tentativa de conseguir alcançar a velocidade dos acontecimentos que envolve os transtornos e deficiências que surgem e as que já existem.

Em resumo a escola deve ser um ambiente inclusivo, não só em sua estrutura, mas principalmente em sua prática. Muitos avanços já aconteceram no sistema público de ensino no nosso país, incentivados pela luta das pessoas com deficiência e pela criação de legislações que garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas em salas regulares de ensino e o atendimento especializado como suporte de grande valia para este estudante. Porém as mudanças referentes ao atendimento do aluno especial dentro das unidades escolares carregam consigo grandes desafios que precisam ser superados para garantir um atendimento mais justo e igualitário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

**Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.**

**BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

FRANCO, A. M.S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o Atendimento Educacional Especializado. **Saúde debate**, v. 43, n. especial, p. 244-255, 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da**

**União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: Acesso em set. 2016.**

KONKIEWITZ, E. C. A inclusão educacional de pessoas com deficiência: limites e desafios para a cultura escolar- por Marilda Moraes Garcia Bruno. *In: BRUNO, M. M. G. (Org). Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar.* Dourados: Editora UFGD, 2013.

**BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

## CAPÍTULO 2

### **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: IMPLEMENTAÇÃO NA EMEF JOSÉ DANTAS SOBRINHO, NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ**

*Antônio Germano Magalhães Júnior  
Valdícia Falcão Sales  
Aldênia Núbia Gomes Ferreira Paiva*

#### **INTRODUÇÃO**

A atualização das políticas públicas, como a elaboração da nova política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP/2008), tem um impacto na agenda pública com a difusão da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, independentemente da deficiência. A mencionada política possui caráter social e educativo e trata de questões relacionadas à diversidade social, diferença e preconceitos culturais. Além disso, a atual política foi elaborada com fundamento em declarações e recomendações de âmbito internacional, e demonstra um marco nas suas diretrizes ao oferecer o Atendimento Educacional Especializado no ensino comum destinado às pessoas com deficiência.

Percebe-se que nas últimas décadas muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo com pontos e contrapontos nos aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos, em busca de educação de qualidade para todos. Por meio de pesquisas, leituras de várias obras de diferentes autores pretendeu-se no artigo refletir sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e discutir sobre pontos relevantes sobre o assunto.

Diante disso, o estudo tem como temática central a referida política, obtendo como objetivo a descrição da implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF José Dantas Sobrinho no Município de Maracanaú-Ceará, compreendendo primeiramente a proposta dessa política social no âmbito educacional.

Conforme supramencionado, a metodologia se constitui por meio de uma pesquisa quantitativa, através de estudo bibliográfico e documental, do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Especial, bem como Projeto Político Pedagógica da referida escola. A demarcação temporal estabelecida representa os anos de 2010 e 2012, períodos em que foi

implantada a Sala de Recurso no Município de Maracanaú e da participação da EMEF José Dantas Sobrinho no II Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas.

Concluiu-se que EMEF José Dantas Sobrinho demonstra ações na implantação da política na escola em consonância com seu projeto político pedagógico no que diz respeito às modalidades de acessibilidade arquitetônica, pedagógica (recursos pedagógicos do MEC e da própria escola) e atitudinal. Com relação a acessibilidade metodológica são necessárias mudanças na proposta pedagógica e nos processos de avaliação. No geral, o Município de Maracanaú destaca-se na contratação de profissionais de apoio (cuidadores, intérpretes e instrutores) e na Formação Continuada dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, para a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A Secretaria de Educação do Município, no entanto, não possui um Projeto de Educação Inclusiva, porém, apenas segue o que está prescrito pela própria lei e uma das principais barreiras enfrentadas na implantação da política ainda é a aceitação dos alunos com deficiência pelos gestores e professores do ensino comum, já que muitos só são matriculados com a intervenção do Núcleo de Educação Inclusiva, com respaldo na atual política.

A fim de trazer uma compreensão sobre a educação inclusiva, será apresetando o contexto de sua efetiva implantação na educação. A educação inclusiva tornou-se um movimento mundial que se intensificou após realizada Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e editada a Declaração de Salamanca (1994), na construção de uma educação de qualidade para todos, que não consiste apenas na aceitação das pessoas com deficiência, mas na valorização das diferenças. A referida declaração assim ressalta:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças dep opulações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Desse movimento mundial é elaborada a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP/2008) em que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sem substituí-los. Nesse contexto, a educação especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como “um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos” (GLAT E OLIVEIRA, 2003, p. 2).

De acordo com Freitas (2008), a atual política,

Ao propor a articulação entre o ensino regular e a educação especial lança a possibilidade da escola repensar a totalidade da sua organização, historicamente sedimentada. Ou seja, educação especial, que na organização dos sistemas de ensino” configurava um “ sistema paralelo”, passa a constituir parte integrante desses “sistemas”. Logo, há a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula. (p. 24)

Na implementação de uma política pública, de caráter social a participação de agentes é fundamental para a efetivação dessa política na prática, como é o caso dos denominados grupos de pressão (Associação de Pais das Pessoas com Deficiência) a frente das mudanças históricas no tratamento das pessoas com deficiência, buscando a concretização dos seus direitos prescritos na legislação no Brasil e sua aplicabilidade nas esferas federal, estadual e municipal.

O debate da inclusão como política social é necessário na conquista da cidadania das pessoas com deficiência nas escolas, como bem descreve Ananias (2007) ao exprimir o fato de ser importante compreender as políticas sociais na perspectiva evolutiva dos direitos de cidadania, para manter e consolidar a situação de justiça social. Por se tratar de uma demanda específica, a educação especial (modalidade de ensino) torna-se uma política focalizada, o que a constitui como prioridade em políticas públicas. Ananias (2007) ainda destaca a noção de que as políticas sociais são permanentes. A erradicação da desigualdade não pode desconsiderar as singularidades dos diferentes grupos sociais no processo de inclusão.

Nesse sentido, o discurso da educação inclusiva é, na última década, foco de pesquisas em programas de iniciação científica e pós-graduação. Estas se tornam, então, lugar privilegiado para o desenvolvimento da produção científica, pois apesar da abrangência e complexidade dessa temática, os estudos trazem à tona discussões ricas acerca das tensões, conflitos, contradições, desafios da educação inclusiva. Diante disso, foi escolhida a temática com intuito de, contribuir para a qualificação das experiências educacionais inclusivas, com pontos e contrapontos a serem discutidos em razão das constantes discrepâncias no acesso e na qualidade da educação no Brasil.

É imprescindível, ainda, destacar as razões da escolha do objeto de estudo. Em uma realidade recente, encontramos elementos relevantes para a constituição deste tema. Um deles vem da experiência familiar, a convivência com um primo nosso com paralisia cerebral e uma sobrinha com transtorno do espectro autista. Além disso, o ingresso no magistério público contribuiu para nossa escolha do estudo, pois o trabalho desenvolvido nas escolas públicas com pessoas com deficiência respaldados na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é uma problemática atual em razão da incoerência entre o que está prescrito na legislação e sua configuração no contexto educativo no Brasil. Daí surgiu nosso interesse em focar na dimensão política, na compreensão da realidade no trabalho com as pessoas com deficiência. Além da gestão

de uma sala, que propõe ação educativa, mas respaldada em uma vontade política para que realmente o trabalho possa atingir a qualidade esperada.

De acordo com (Sander,2005),um requisito fundamental para resolver a iniquidade social nos sistemas de ensino da América Latina “é a vontade política para atribuir a devida prioridade nos orçamentos públicos dos governos nacionais e locais” (p.29).

Logo, o presente artigo pretende, de forma sucinta, apresentar os avanços e desafios da educação inclusiva, com a elaboração da política pública de educação especial na perspectiva inclusiva, com o objetivo de descrever o processo de implantação da Política pública de Educação Especial na EMEF José Dantas Sobrinho, localizada no município de Maracanaú, no período de 2010 a 2012.

### **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Este segmento tem por objetivo, primeiramente, entender a configuração da Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, relacionando suas metas e diretrizes com o discurso da educação inclusiva através dos estudos documentais, a fim de compreender a proposta da atual Política de Inclusão e suas repercussões no cenário educativo no Brasil.

A Política foi publicada em janeiro de 2008 e apresentada em destaque pela SEESP/MEC na publicação indexada “Inclusão: Revista da Educação Especial”, de janeiro/junho de 2008. O objetivo principal da Política é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

(...), a partir da “garantia (...), a: da Transversalidade na Educação Especial Educação Infantil até a Educação Superior; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse contexto, a política tem como pressuposto uma educação inclusiva, um ambiente escolar “sempre conceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, artigo 3) e se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade.

De acordo com Ferreira (2005), o Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (CSEI)

define a inclusão como uma

[...] filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (p. 44)

Por conseguinte, a inclusão das pessoas com deficiência desde a educação infantil é de suma importância, já que é nesse período em que

[... ] se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008).

Com a elaboração da política na perspectiva inclusiva no Brasil, cresce o número de alunos com deficiência nas escolas públicas desde a educação infantil, já que é um meio de garantir que ações implantadas por essa política pública e assim possa alcançar resultados, independentemente das mudanças político-administrativas decorrentes de termos de mandatos eleitorais.

Segundo o relatório da Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola (UNICEF, 2009), existem algumas barreiras para trazer mais crianças com deficiência para a escola, umas principais são a resistência tanto por parte das escolas regulares quanto dos profissionais das escolas especiais, bem como dos próprios pais e os responsáveis, que ainda se sentem inseguros em relação à capacidade das instituições de ensino regular de atender adequadamente seus filhos.

Outra barreira é a adequação das escolas regulares para receber estudantes com deficiência, como também a falta de preparo dos professores para lidar com essas crianças e adolescentes, condição fundamental para a mudança de mentalidade a fim de superar a discriminação. Apesar do crescimento expressivo no número de salas de recursos multifuncionais implantadas pelo MEC nos últimos cinco anos, as 24.301 disponíveis hoje são poucas em relação ao número total de escolas regulares com matrículas na educação especial: 68.285 (UNICEF, 2009). No entanto, é dever do Poder Público, no entanto, avaliar o desenvolvimento das ações propostas nas políticas públicas educacionais e utilizar os dados para a o aprimoramento destas nas realidades escolares no Brasil.

A inclusão escolar, compreendida como educação de qualidade para todos, assegurada por uma política social não pode nos

[...] levar a ilusão de que inauguramos uma nova era educacional [...], pois ainda convivemos

com bolsões de miséria, com dificuldades de acesso aos bens culturais e humanos, portanto, assegurar ambientes inclusivos e acolhedores no interior da escola, ultrapassa o limite dela mesma, uma vez que depende, em grande medida, de ações intersetoriais que possam garantir os direitos sociais previstos em lei, muitas vezes, inexistentes nas escolas brasileiras. (DRAGO; OLIVEIRA, 2012, p.349).

Estamos, então, diante de uma meta estabelecida na implementação dessa política pública tão recente e desafiante, “a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” com dispositivos legais reafirmados desde a Constituição de 1988, mas que na prática, a realidade ainda está bem distante, especialmente com relação a essa premissa da interlocução entre assistência social, saúde e educação, numa integração importante na efetivação da política de inclusão brasileira. Jannuzzi (2008, p. 349) nos alerta:..“há um longo caminho a ser construído, permeado por um discurso de igualdade, pregado por uma organização mundial cada vez mais excludente”.

Nessa trajetória da educação especial, em uma perspectiva inclusiva, a atual Política institui o Atendimento Educacional Especializado - AEE que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, logo, o papel do AEE é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar, com função complementar e/ou complementar à formação dos alunos, mas não é considerado reforço escolar.

O conceito de acessibilidade ampliou-se por meio da atual política e com a parceria do AEE. A discussão sobre a educação inclusiva fez perceber-se que as condições de acesso são muitas vezes negadas a pessoas com deficiência e essa realidade só será transformada nas escolas brasileiras se essa parcela da população estiver com seus direitos garantidos participando com as outras crianças do ensino comum. De acordo com Sasaki (2005), há seis tipos de acessibilidade cuja promoção caracteriza uma educação inclusiva:

Acessibilidade arquitetônica - espera-se que sejam removidas todas as barreiras do ambiente físico, tais como: piso escorregadio, portas estreitas, degraus ou desníveis, corredores e elevadores estreitos, falta de iluminação etc.

Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo em cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc, baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares).

Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo

(lápiz, caneta, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades de vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer higiene pessoal, vestir, comer, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).

Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.

Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação. (p. 23)

A forma de atendimento proposta pela atual política de educação especial é, portanto, o AEE. Este Atendimento é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização não substitutivo as classes comuns, podendo ser realizado também no Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente nos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. As salas de recursos podem ser de dois tipos:

Tipo I: são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

Tipo 2: são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

As Salas de Recursos Multifuncionais são uma inovação da atual política, já que deve ser implantada na escola do ensino comum, como um apoio aos profissionais que tenham alunos incluídos em duas vertentes: no atendimento educacional especializado do aluno no contra turno, duas vezes por semana, e nas orientações aos professores de como lidar com o aluno com deficiência; dependendo da especificidade por meio do acompanhamento desse aluno na sala de aula (dificuldades apresentadas, potencialidades que podem ser otimizadas nas atividades desenvolvidas...). Logo, é imprescindível a interlocução sistemática do profissional do AEE com o professor do ensino comum, parceria fundamental para a efetiva inclusão da pessoa com

deficiência.

De acordo com Baptista (2008),

[...] o atendimento educacional especializado pode ser um recurso extremamente valioso para os sujeitos que são identificados como os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Esse serviço, quando em sintonia com o projeto político pedagógico, quando articulado às demais práticas docentes, quando não estrito à dimensão clínica do atendimento, quando não entendido apenas como um espaço físico diferenciado, poderá contribuir para que o aluno continue na escola e avance no seu aprendizado. A oferta de atendimento complementar ou suplementar, por profissional com formação em educação especial, deve fazer parte de um continuum de propostas que articulam a sala de aula do ensino comum e outros espaços educativos, sem prejuízo do acesso do aluno à sua classe de referência. Esse é um dos nossos grandes desafios: reconhecer que o atual momento histórico exige que discutamos as novas diretrizes não apenas para a educação especial, mas para a educação como um todo. (p. )

O Projeto Político Pedagógico - PPP - da Escola deve privilegiar o atendimento educacional especializado, mediante objetivos, metas e ações que valorizem a diversidade, em articulação com as demais propostas da escola comum. No PPP devem ser previstos a organização e os recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola.

O profissional designado para atuar nas SRM é o professor de AEE, cuja formação inicial deve capacitá-lo ao exercício da docência, devendo possuir ainda formação específica para a educação especial. As atribuições do professor de AEE estão no art. 13 da Resolução nº4/2009 e reúnem o conjunto de ações a seguir enunciadas:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidades dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Esse decreto, ao descrever as ações do professor da SRM, ressalta elementos propulsores e promotores da inclusão que são o ensino e o uso das tecnologias assistivas, com o intuito de ampliar as habilidades funcionais dos alunos com deficiência, promovendo autonomia e participação.

O tema “tecnologia assistiva” é abrangente e na literatura internacional existem diferentes denominações para esta área: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de apoio. Em 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – CAT/SEDH aprovou o conceito de tecnologia assistiva proposto por seus integrantes:

Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social ( BRASIL, 2007).

O professor especializado identifica a tecnologia assistiva necessária à promoção de autonomia e participação no contexto escolar e assim a ideia de capacitá-lo na utilização do recurso, para depois transpor para o espaço comum da escola as ferramentas que o apoiaram em seu percurso escolar. A tecnologia assistiva pode ser um recurso facilitador, um instrumento ou utensílio que especificamente contribuirá para resolver as dificuldades funcionais do aluno no ensino comum, encontrando opções para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades propostas pelo ensino comum.

As questões de política de educação especial são de política educacional, mas é necessário um olhar cuidadoso dos secretários de educação para a especificidade do trabalho com as pessoas com deficiência, valorizando a atual política e desenvolvendo ações para sua implementação nas escolas, no estabelecimento da educação inclusiva no Brasil, robustecendo o trabalho de educar com qualidade a todas as crianças, não só as que possuem limitações motoras, mentais ou sensoriais.

### **AÇÕES DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO DE MARACANAÚ PARA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO**

Essa seção pretende fazer breve um resgate histórico da educação especial e inclusiva, para assim adentrarmos a implementação da atual política EMEF José Dantas Sobrinho, e em consonância com o objeto principal do estudo que diz respeito a descrição das ações implementadas no município

de Maracanaú.

A busca pela valorização das diferenças na rede municipal de ensino de Maracanaú, configura-se desde o Plano Decenal de Educação (2001-2010) com a sensibilização dos prefeitos e secretários da educação promovendo ações orientadas pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP/2008).

A inclusão do Município de Maracanaú está amparada pela legislação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e também pela Resolução do Conselho Municipal de Educação - CME, Nº 09/2010, que fixa normas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além disso, também está assegurada pelas notas técnicas advindas da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI.

As ações efetivadas pela Secretaria com o apoio do Núcleo de Educação Inclusiva (NEE/I), com vistas a favorecer a inclusão de alunos nas classes comuns da rede municipal de ensino, constituíram e constituem de acompanhamento às escolas com alunos incluídos pelos membros da equipe de educação especial para orientações aos gestores e educadores quanto à: adequação do espaço escolar, ao número de alunos por sala, ao uso de materiais didáticos específicos e ações pedagógicas que facilitem a intervenção do professor para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com e sem deficiência.

Outras ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação/Maracanaú/ CE, em consonância com a política de educação especial, configuram-se mediante a ampliação do quadro de intérpretes e instrutores para atender escolas com estudantes surdos e o quadro de cuidadores para atender aos estudantes com dificuldades de alimentação, higiene e locomoção. Em 2008, foi realizado concurso público para contratação desses profissionais.

De acordo com a nota técnica 19/2010 (SEESP/MEC) dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção e as atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos que seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.

Em 2010, mediante levantamento junto às escolas municipais, foi possível quantificar o número de estudantes com deficiência incluídos. Durante os anos seguintes foi sendo constatada a

crescente procura desse público nas escolas. Para atender essa demanda, o NEE/I focado na política de inclusão em Maracanaú, atenta para o lema: “Quanto mais se amplia a qualidade da educação, mais se reduz a desigualdade”.

O Censo/2012 do município conta com 1.367 alunos incluídos na rede municipal distribuídos nas diferentes modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos). Na rede estadual, apenas dez alunos e na particular duzentos e vinte um. A rede municipal de Maracanaú, em concordância com os dados nacionais, permanece com o maior número de alunos incluídos.

À vista do quadro de alunos matriculados, o Conselho de Educação do Município (resolução CME 09/2010) assim estabelece:

Art. 20 – A escolha da sala de aula regular onde o estudante será escolarizado deverá priorizar como critério a idade cronológica, cognitiva e a especificidade de suas diferenças. §1º – Poderão ser incluídos no máximo 2 (dois) estudantes com a mesma deficiência e na mesma sala de aula, observados os critérios do *caput* deste artigo e a natureza da necessidade que o escolar apresente. §2º – Serão excluídos do previsto no §1º as turmas com estudantes surdos que contem com o suporte de um profissional intérprete de libras. §3º Não será permitida a matrícula de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação em turmas de correção de fluxo. §4º – Para cada estudante com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento serão reduzidos 5 (cinco) do número total de estudantes por turma, sendo contempladas, para efeito desta redução: a) As turmas de Educação Infantil, a partir da pré-escola; b) As turmas de Ensino Fundamental no ensino regular ou na modalidade de Educação de Jovens, Adultos ou Idosos, presencial; c) As deficiências múltiplas (duas ou mais deficiências associadas), a deficiência intelectual severa ou profunda, Síndromes e Transtornos (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Autismo).

No município de Maracanaú há um diferencial com relação ao atendimento educacional especializado. Na maioria das escolas o atendimento ocorre no período noturno, que muitas vezes comporta a educação de jovens e adultos (EJA). Ainda são poucas, no Brasil, as iniciativas de atendimento educacional especializado nos períodos noturnos das escolas, que muitas vezes contemplam o EJA. Em Maracanaú, no entanto, a rede municipal busca resolver essa questão. Diz Ana Paula Lima, coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú:

As salas de AEE, que oferecem o atendimento educacional especializado, funcionam à noite. A gente já tem esse profissional para dar suporte ao professor. A gente sabe que o aluno não é atendido no turno, mas tem o professor que precisa desse apoio. E a gente dá esse apoio ao professor, a gente tem intérprete de Libras, a gente tem instrutor que faz itinerância à noite.

Segundo Ana Paula Lima, tem-se hoje na rede escolar: 26 (vinte e seis) salas com recursos multifuncionais (SRM) que realizam Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a parceria

dos intérpretes, instrutores, apoio profissional (cuidadores).

Para Figueiredo (2010),

A concretização da política de inclusão se expressa pela criação de salas multifuncionais nas escolas públicas brasileiras, por uma política de formação de professores em Atendimento Educacional Especializado voltado para o atendimento das crianças nessas escolas, bem como, pela transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino. Deste modo, o desafio de escolarizar todas as crianças no ensino comum, não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino (p. 54).

Nesse sentido os profissionais do AEE reúnem-se todas as sextas-feiras, ora para planejamentos (na próxima escola), ora para estudos na Secretaria Municipal de Educação. No calendário estabelecido pelo NEE os profissionais em 2012 estudaram sobre as deficiências (física, TGD, intelectual, auditiva...) e apresentaram seminários. Foi um momento rico para troca de experiências dos trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos multifuncionais do município.

## **IMPLEMENTAÇÃO NA EMEF JOSÉ DANTAS SOBRINHO**

A EMEF José Dantas Sobrinho está no exercício da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva desde 2011, com a implantação da sala de recursos multifuncionais na escola, com a chegada de duas profissionais do AEE. Em uma ação conjunta, gestão e profissionais especializadas, o projeto político pedagógico foi redimensionado com ações que contemplem a diversidade, para a efetivação das metas relacionadas às dimensões físico-estrutural, administrativa, relacional e pedagógica.

A EMEF José Dantas Sobrinho busca ter as competências definidas nas Diretrizes da Educação Especial/Inclusiva para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, assim estabelecidas no documento:

Ofertar um espaço de socialização e vivências com práticas pedagógicas culturais baseadas no contexto social e nas experiências que cada aluno tem e traz para a vida escolar, respeitando suas diversas formas de expressão, garantindo essas ações no Projeto Político Pedagógico. Divulgar o calendário antecipado de matrícula; No ato da enturmação, observar a idade cronológica do estudante com deficiência que deverá ser aproximada a dos demais; Observar na fase diagnóstica os alunos que podem ter deficiência, TGD e/ou AH/S e encaminhá-los a secretaria da escola para alimentação do Sistema de Educação Inclusiva (SEI) e/ou Neurofor e outros serviços. Encaminhar o aluno a Unidade de Saúde Básica mais próxima de sua residência quando ele não tiver laudo médico comprovando sua deficiência. Encaminhar o aluno com deficiência, TGD e AH/S para o AEE. Na própria escola, ou em escolas do entorno que dispuserem desse serviço. Matricular os estudantes com deficiência com idade acima de 15 anos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Casos mais específicos poderão ser tratados com o Núcleo de Educação Especial/Inclusiva; Encaminhar no ato da transferência relatório descritivo contemplando avanços e dificuldades do estudante (anexar xerox do laudo médico)

De conformidade com as especificações do MEC/SEESP, a sala de recursos multifuncionais da referida escola foi estruturada com equipamentos da sala tipo 1 e em 2011 – período de sua implantação - contava com 18 alunos que apresentam as seguintes deficiências: oito com surdez, cinco com deficiência intelectual, três com deficiência física, um com transtorno global do desenvolvimento e um com altas habilidades/superdotação, de acordo com os registros no Censo Escolar MEC/INEP/2011.

Além dos equipamentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, houve a aquisição de mobiliários, tais como: mesa adaptada, quadro magnético, monitor com toque na tela, impressor diversos jogos pedagógicos (painéis psicomotores, *kit* de aramados, caixa tátil em EVA e *kit* de jogos pedagógicos em Libras). Em razão da especificidade de alguns dos alunos, a equipe percebeu que o material enviado pelo MEC poderia ser complementado por outras tecnologias assistivas. Para resolver essa questão, foi utilizado o Programa Escola Acessível.

O Programa Escola Acessível disponibiliza recursos financeiros às escolas públicas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Por meio dessa ação, as escolas podem adequar e construir rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso; alargar portas, instalar corrimãos e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora; adquirir cadeiras de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011)

Além disso, o marco importante na inclusão da escola é a acessibilidade atitudinal da comunidade escolar para com as pessoas com deficiência. A sala de Atendimento Educacional Especializado tornou-se espaço acolhedor em que todos os atores educativos estão envolvidos no trabalho. Um fato marcante é a disposição da comunidade escolar em auxiliar na confecção de materiais de baixa tecnologia, como: cartões de comunicação, pranchas personalizadas, engrossadores de espuma e jogos pedagógicos. Há um trabalho colaborativo entre gestão escolar, sala de aula comum, sala de recurso multifuncional, família e comunidade.

Logo, a parceria com a família é um ponto primordial na atuação do Atendimento Educacional Especializado da Escola. A função do professor da SRM está intrinsecamente relacionada com o *feedback* dos pais. Destacamos que a parceria entre família e escola inclusiva vai além de impor aos pais uma função de informante. Destaca-se aqui o que essa parceria deve propiciar: "maior apoio aos pais para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades educativas, oportunidade de escolha do tipo de provisão educacional que os pais desejam para seus filhos; que os pais parceiros ativos nos processos de tomada de decisão e planejamento educacional de seu filho." (AIELLO, 2002, p.87).

No que se refere a acessibilidade metodológica, ainda é uma barreira a ser enfrentada na educação inclusiva da EMEF José Dantas Sobrinho. Acreditamos que no panorama nacional os profissionais do ensino comum ainda continuam atrelados ao modelo mais tradicional como: cadeiras enfileiradas, alunos como meros espectadores no processo de ensino e aprendizagem, e o livro como o principal recurso didático.

No que diz respeito a acessibilidade comunicacional e instrumental para com as pessoas com deficiência, especialmente os alunos com limitações físicas e os surdos estão sendo minimizadas por meio dos recursos de tecnologia assistiva, tanto de baixa como de alta tecnologia advindas do MEC por meio de monitor com toque de tela para os alunos com limitações físicas, os *softwares* como o *boardmaker* (programa de comunicação alternativa) e os DVDS e CDS dos programas arara azul para os alunos surdos. Essa barreira comunicacional está sendo superada mediante a participação dos profissionais da Escola no Curso de Libras no Centro de Línguas de Maracanaú. Compõem essa formação as duas vices-diretoras, o porteiro, uma professora do ensino comum e uma das profissionais da SRM.

Na acessibilidade pedagógica, no caso de um aluno com paralisia cerebral que apresenta defasagens entre sua necessidade comunicativa e a escrita, além de limitações na habilidade em falar e/ou escrever, é utilizada uma tecnologia assistiva denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ele está também interagindo com a informática acessível por meio do teclado colméia, do acionador, do monitor com tela sensível ao toque (*touchscreen*) e dos softwares educativos (*boardmaker* e o *Kit multimídia*).

a comunicação aumentativa e alternativa – CAA - é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua necessidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios dessa metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão (BERSCH; SCHIMER, 2005, p.89).

O uso da tecnologia assistiva - TA - é um marco na acessibilidade pedagógica da EMEF José Dantas Sobrinho, mas, com relação à acessibilidade metodológica, a escola precisa redimensionar seus planejamentos e repensar os arranjos metodológicos e o processo de avaliação. Logo, a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola. Em função do tema diversidade, caminha no sentido de pensar uma pedagogia das diferenças em sala de aula. Diferenciar é ter a disposição de buscar estratégias para trabalhar com todos os alunos e assim evitar a indiferença ante a diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município de Maracanaú vem na busca de implementação da política com destaque, mas o estudo não possibilita uma investigação aprofundada acerca de como está a efetivação da atual política concretamente, já que se restringe a EMEF José Dantas Sobrinho mediante uma análise documental. Para uma compreensão mais aguçada da configuração da política, são possíveis novos estudos, confrontando outras realidades educativas do Município, o que não foi a proposta deste estudo.

Não obstante, podem ser elencados alguns pontos para a repercussão do município destacando-se a EMEF José Dantas Sobrinho na tentativa de implementar a Política de Inclusão. O município aderir a implantação das Salas de Recursos multifuncionais Tipo 1 e Tipo 2 com o apoio da SECADI, as salas foram equipadas com mobiliários e materiais pedagógicos específicos para as pessoas com deficiência de acordo com o censo escolar. A contratação dos profissionais de apoio para alunos que necessitam de cuidados na higiene, alimentação e locomoção e de intérpretes para apoiar os alunos surdos na aprendizagem da sua 1ª língua estabelecida no Conselho Municipal de Educação de Maracanaú.

Há também o fato de a gestão da escola abrir-se ao paradigma da inclusão, apoiando as ações desenvolvidas na SRM e assim redimensionar o PPP em uma ação conjunta com as profissionais do Atendimento Educacional Especializado, contemplando a diversidade no contexto educativo.

Conta-se com a parceria dos pais dos alunos com deficiência atendidos na SRM, que conscientes dos direitos dos filhos, mobilizam-se em busca de reativar a Associação das Pessoas com Deficiência do Município, tendo como representante um pai bastante atuante na referida escola.

A acessibilidade atitudinal da comunidade escolar (gestão, professores, merendeiras, porteiro) que com o trabalho de sensibilização no acolhimento aos alunos com deficiência há um grupo da escola (gestão, professores, serviços gerais) para participar do Curso de Libras no Centro de Línguas do Município (CLM). A acessibilidade pedagógica e comunicacional como uso da tecnologia assistiva como a Comunicação Aumentativa e Alternativa com o apoio da informática acessível na escola.

A formação das profissionais da SRM pode ser considerado um ponto relevante no destaque nacional no II Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas, mas em consonância com ações articuladas pelas profissionais, e em parceria com a gestão escolar com o intuito de sensibilizar a

todos os membros da comunidade, no sentido de se tornarem aptos a aceitarem e a conviverem com a diversidade e a se engajarem na proposta da inclusão.

Logo, os recursos materiais e o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado na EMEF José Dantas Sobrinho, isoladamente, não garantem a aprendizagem do aluno com deficiência, mas a ação conjunta realizada de forma colaborativa, transforma a escola em um espaço mais humanizado que facilita a aprendizagem, tanto dos alunos com deficiência quanto dos demais estudantes da escola. As relações estabelecidas neste ambiente propiciam trocas interativas, manifestações afetivas e participação da cultura em que a criança está inserida.

De acordo com Stainback e Sainback (1999), os benefícios da educação inclusiva proporcionam são múltiplos e abrangentes quando esta é trabalhada corretamente pelas escolas. Dependem da colaboração de toda comunidade escolar (direção, corpos docente e discente, equipe pedagógica, pais e comunidade) para que se possa se efetivar, propiciando resultados positivos.

Acreditamos que implementar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no modelo escolar brasileiro é um desafio que nos obriga repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. No entanto, mesmo com a promulgação da lei, com decretos e resoluções não é garantido o seu cumprimento.

No geral podemos considerar que existem inúmeras barreiras que impedem a educação inclusiva no cotidiano no município de Maracanaú na falta de acessibilidade atitudinal dos gestores e professores no ensino comum, na dificuldade de redução dos números de alunos nas salas de aula, na rigidez curricular e dos processos avaliativos. Além disso, o município ainda não tem um Projeto de Implementação da Política na Secretaria de Maracanaú.

No entanto, A EMEF José Dantas Sobrinho tem como um forte elemento para a implementação da atual política a acessibilidade atitudinal. A inclusão na escola se dá, essencialmente, pela mudança de atitudes, no acolhimento à diversidade humana e não apenas pela disposição de recursos pedagógicos. Isso faz a diferença no processo de educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R. Família Inclusiva. In: **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ANANIAS, P. Políticas permanentes. In: **O Papel do Estado na Materialização das Políticas Sociais**. Disponível em: [www.univen.edu.br](http://www.univen.edu.br). Acesso em 04 de Abril de 2013.

BAPTISTA, C. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: **Inclusão: revista de educação especial**. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as Necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. 2008 Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.html) Acesso em: 05 julho de 2012.

BRASIL. **Nota Técnica GAB nº19**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso 06 de Março 2013.

BRASIL. **Resolução Nº4 de 5 de Outubro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso 06 de Março 2013.

BRERCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In: **Ensaio Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **Inclusão: revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.

FREITAS, S. N. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: **Inclusão: revista de educação especial**. Secretariade Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p.24, 2008.

FIGUEREDO, R. V.. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: **Inclusão: revista de educação especial**. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

GLAT, R.; OLIVEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. vol.24, ano 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2002.

JANNUZI, G. de M. Escola e Inclusão: é possível o diálogo? In: Elizabeth; BARTHOLO, R. (orgs). **Nos Limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, p. 59 -68, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. S. A Gestão da Inclusão Escolar na Rede Municipal de São Paulo: Algumas Considerações sobre o programa inclui. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**. v.20. n.75. Rio de Janeiro. Abr/June, 2012.

SAINBACK, S.; STAINBACK, W. C. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNICEF. **Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola**. Brasília, 2012.

## CAPÍTULO 3

### ENTRE CORES E SORRISOS: AUTISMO, LÚDICO E A ARTE DE SER

*Sheila Maria de Brito Abreu Martins  
Vagda Lúcia Martins Costa  
Anne de Brito Abreu Martins Franco*

#### RESUMO

Este estudo analisou a interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte, focando em como esses elementos podem ser utilizados de maneira interativa para apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças autistas. Diante da necessidade de abordagens educacionais e terapêuticas que atendam às necessidades específicas destas crianças, o objetivo geral foi investigar a contribuição das práticas lúdicas e artísticas para o seu desenvolvimento integral. Utilizou-se uma metodologia de revisão de literatura, explorando estudos anteriores que abordaram a aplicação e os efeitos dessas práticas no contexto do autismo. Os resultados evidenciaram que tanto as práticas lúdicas quanto as artísticas oferecem benefícios significativos, incluindo a melhoria das habilidades de comunicação, interação social e expressão de emoções. Contudo, a implementação efetiva dessas práticas enfrenta desafios relacionados à formação de profissionais e à adaptação das atividades às necessidades individuais de cada criança. Nas considerações finais, enfatizou-se a importância de promover ambientes educacionais e terapêuticos inclusivos que integrem de forma eficaz as práticas lúdicas e artísticas, objetivando o desenvolvimento de crianças autistas.

**Palavras-chave:** Autismo. Práticas Lúdicas. Arte. Desenvolvimento Infantil. Inclusão.

#### INTRODUÇÃO

A interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte constitui um campo de estudo que merece atenção, dada sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças autistas. O autismo, caracterizado por um espectro de condições que afetam a comunicação e a capacidade de interação social, apresenta desafios significativos para indivíduos, famílias e profissionais da educação. Paralelamente, a inserção do lúdico e da arte na vida dessas crianças tem sido reconhecida por sua capacidade de promover a expressão, a comunicação e o aprendizado de forma adaptativa e significativa.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de explorar métodos alternativos e complementares que facilitam a educação e o desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Enquanto a educação tradicional muitas vezes se mostra desafiadora para essas crianças, práticas que envolvem o lúdico e a arte demonstram potencial para transcender as barreiras comunicacionais e comportamentais, oferecendo caminhos para a inclusão e o

desenvolvimento pessoal. Essa abordagem não apenas beneficia as crianças autistas, mas também proporciona aos educadores e cuidadores ferramentas diversificadas para engajamento e ensino.

Contudo, apesar dos benefícios observados, a implementação de práticas lúdicas e artísticas como ferramentas pedagógicas no contexto do autismo ainda enfrenta obstáculos. Estes incluem a falta de conhecimento ou treinamento específico por parte dos profissionais da educação, bem como a necessidade de maior evidência científica que suporte suas aplicações e resultados. Diante desse cenário, surge a problematização: como a interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte pode ser estruturada e aplicada de maneira eficaz para apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças autistas? E qual o impacto dessas práticas no processo de aprendizagem e inclusão dessas crianças?

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo geral analisar a interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte, destacando como esses elementos podem ser sinergicamente utilizados para apoiar o desenvolvimento de crianças autistas. Para alcançar tal objetivo, propõe-se: (i) explorar a literatura existente sobre o autismo, focando nas características que afetam o aprendizado e desenvolvimento social; (ii) examinar o papel do lúdico e da arte na educação e desenvolvimento infantil, com ênfase em contextos inclusivos; (iii) identificar e analisar práticas lúdicas e artísticas específicas que têm sido aplicadas com sucesso para crianças autistas; e (iv) avaliar o impacto dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, bem como na inclusão educacional de crianças com TEA.

Este trabalho se fundamenta na convicção de que a integração de práticas lúdicas e artísticas pode oferecer caminhos inovadores e eficazes para o desenvolvimento e inclusão de crianças com autismo, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de vida e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e compreensiva.

Segue uma revisão da literatura que define os conceitos fundamentais de autismo, destaca a importância do lúdico e explora o papel da arte como meio de expressão e comunicação. A metodologia empregada na revisão da literatura é então descrita, fornecendo o alicerce para a análise dos dados coletados. Os resultados e a discussão evidenciam como a integração das práticas lúdicas e artísticas contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças autistas, apresentando estudos de caso e exemplos práticos que ilustram a aplicação e os efeitos dessas práticas. Na sequência, abordamos os benefícios e desafios associados à implementação dessas práticas, culminando em considerações finais que enfatizam a necessidade de promover ambientes educacionais e terapêuticos inclusivos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico deste estudo é cuidadosamente organizado para proporcionar uma base sobre a interação entre autismo, práticas lúdicas e a arte. Inicialmente, delinea-se uma compreensão do autismo, explorando sua definição e o espectro de manifestações, com o intuito de estabelecer um pano de fundo sobre os desafios e as necessidades específicas de crianças autistas. Segue-se com uma análise da importância do lúdico no desenvolvimento infantil, destacando como as atividades lúdicas podem ser especialmente benéficas para crianças no espectro autista, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento social de maneira adaptativa. A seção subsequente se concentra na arte como uma ferramenta poderosa de expressão e comunicação, evidenciando seu papel no apoio ao desenvolvimento emocional e cognitivo dessas crianças. Cada segmento do referencial teórico é embasado por estudos e pesquisas relevantes, proporcionando uma análise crítica de como a integração dessas áreas pode ser explorada para enriquecer as experiências de desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. Esse arranjo oferece ao leitor uma visão compreensiva das bases teóricas que sustentam a investigação, preparando o terreno para a discussão sobre a aplicabilidade prática e os impactos dessas abordagens integradas no desenvolvimento de crianças autistas.

## **AUTISMO: DEFINIÇÃO E ESPECTRO**

No campo da neurodiversidade, o autismo é reconhecido como um espectro de condições que impactam a comunicação, a interação social e o comportamento de indivíduos de maneiras distintas. Segundo Chicon, Sá e Fontes (2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba uma variedade de manifestações comportamentais e de habilidades, evidenciando a necessidade de abordagens personalizadas e inclusivas na educação e no desenvolvimento desses indivíduos. A conceituação atual do autismo, portanto, reflete a complexidade e a variabilidade das experiências vivenciadas por pessoas autistas, desafiando percepções estereotipadas e promovendo um entendimento dessa condição.

A classificação do TEA tem evoluído ao longo do tempo, adaptando-se às crescentes compreensões científicas e às mudanças nas práticas diagnósticas. Como destacado por Freitas (2009, p. 47), “o autismo é agora entendido como um espectro, onde as diferenças individuais são marcantes, e as necessidades de cada pessoa autista variam significativamente”. Esta perspectiva enfatiza a importância de estratégias educacionais e terapêuticas que respeitem a singularidade de cada criança autista, buscando promover seu desenvolvimento integral de maneira respeitosa e

eficaz.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças autistas, a literatura destaca a relevância de ambientes estimulantes e adaptados às suas necessidades específicas. Silva *et al.* (2019, p. 48) observam que “as práticas educacionais inclusivas, que incorporam atividades lúdicas e adaptadas, podem oferecer oportunidades significativas para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças autistas”. Tais práticas não apenas apoiam o aprendizado acadêmico, mas também promovem habilidades sociais e emocionais essenciais, contribuindo para a qualidade de vida e bem-estar dessas crianças. Acerca da compreensão do impacto do autismo no desenvolvimento social, Costa (2017, p.14) afirma que:

O desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA pode ser consideravelmente beneficiado por intervenções que utilizam jogos e atividades lúdicas como meio de aprendizagem. Estas estratégias não somente facilitam a interação social dentro de um contexto natural e motivador, mas também permitem que as crianças experimentem e aprendam comportamentos sociais adequados de forma divertida e engajadora.

Este trecho ressalta a importância de abordagens lúdicas no apoio ao desenvolvimento social de crianças autistas, sugerindo que tais métodos podem criar contextos favoráveis para o aprendizado e a prática de habilidades sociais em um ambiente menos estressante e mais acolhedor.

Concluindo, a conceituação e classificação do autismo como um espectro reforçam a necessidade de abordagens educacionais e terapêuticas flexíveis e adaptadas às necessidades individuais. O desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças autistas beneficia-se significativamente de práticas inclusivas e lúdicas, que respeitam suas particularidades e promovem uma aprendizagem significativa e integrada.

## **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO**

A importância do lúdico no desenvolvimento infantil é reconhecida na literatura acadêmica, enfatizando sua capacidade de promover aprendizagens significativas através de atividades prazerosas e engajadoras. O lúdico é considerado uma dimensão fundamental da experiência humana, especialmente na infância, por facilitar a expressão criativa, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Em contextos educacionais, as atividades lúdicas são vistas como cruciais para o engajamento e o bem-estar das crianças, inclusive aquelas no espectro autista.

Segundo Chicon, Sá e Fontes (2013), o lúdico permite que as crianças explorem o mundo à sua volta, desenvolvam habilidades de resolução de problemas e estabeleçam relações sociais. Estas atividades não só enriquecem a experiência educacional, mas também oferecem um caminho para a

inclusão de crianças com necessidades especiais, como aquelas com TEA, em ambientes de aprendizagem diversificados. A utilização de jogos, brincadeiras e outras formas de atividades lúdicas apoia o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que respeita seu ritmo e interesses individuais.

No que tange às crianças autistas, o lúdico assume um papel ainda mais significativo como ferramenta de aprendizagem e inclusão. Costa (2017, p.13) destaca que “a inclusão de elementos lúdicos em intervenções pedagógicas para crianças com autismo pode reduzir ansiedades, facilitar a comunicação e promover habilidades sociais de maneira intuitiva e menos intrusiva”. Esta abordagem alinha-se com a necessidade de criar ambientes educacionais que respeitem as diferenças individuais e promovam o desenvolvimento. Silva *et al.* (2019, p.61) ilustra a relevância do lúdico para crianças autistas, para tal:

Através da incorporação de jogos e brincadeiras adaptados às necessidades específicas de crianças com transtorno do espectro autista, é possível não apenas oferecer um meio eficaz de engajamento e aprendizado, mas também facilitar a inclusão dessas crianças em ambientes sociais e educacionais. Essas práticas lúdicas permitem que as crianças autistas experimentem a alegria da interação social, o prazer da descoberta e o desenvolvimento de competências de forma adaptativa e respeitosa.

Este trecho ressalta a capacidade do lúdico de transcender as barreiras à aprendizagem e inclusão enfrentadas por crianças autistas, oferecendo um meio para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais em um contexto de aceitação e compreensão.

Portanto, a integração de práticas lúdicas na educação de crianças autistas não é apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também um meio de promover a inclusão e o respeito às diferenças. O lúdico, como ferramenta de aprendizagem, oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento integral de todas as crianças, destacando-se como um componente essencial em intervenções educacionais voltadas para o espectro autista.

## **ARTE E EXPRESSÃO**

A arte representa um meio poderoso de expressão e comunicação, transcendendo as barreiras verbais e oferecendo a indivíduos de todas as idades, especialmente crianças, uma plataforma para a exploração da criatividade, emoções e pensamentos. No contexto de crianças autistas, a arte assume um papel significativo, pois permite que expressões não verbais se tornem uma ponte para a comunicação e a compreensão do mundo ao seu redor. Através da arte, essas crianças podem demonstrar suas percepções, sentimentos e experiências de maneira autêntica e única.

Lucian e Stumpf (2019) enfatizam a importância da arte na educação, destacando seu papel

não apenas como uma disciplina isolada, mas como um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional. Os autores argumentam que “a arte proporciona um espaço seguro para a experimentação, a falha e a auto expressão, elementos essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo” (Lucian; Stumpf, 2019, p. 51). Este ponto de vista ressalta como a arte pode servir de veículo para a aprendizagem significativa, oferecendo às crianças autistas meios para explorar e interagir com o mundo.

No que concerne aos benefícios da arte no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, é importante considerar como a prática artística estimula o cérebro, promovendo a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Além disso, a arte oferece uma via para a expressão emocional, ajudando crianças autistas a comunicarem suas emoções de maneira construtiva e compreensível. Silva *et al.* (2019, p. 52) sustentam que “a arte pode desempenhar um papel crucial no apoio ao desenvolvimento emocional de crianças autistas, fornecendo-lhes uma linguagem alternativa para a expressão de sentimentos e experiências que podem ser difíceis de articular verbalmente”. Souza e Ruschival (2015, p.12135) ilustra o impacto da arte na vida de crianças autistas, desse modo:

Intervenções que incorporam atividades artísticas, como desenho, pintura e modelagem, têm mostrado resultados positivos significativos no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças com transtorno do espectro autista. Através destas práticas, as crianças não apenas desenvolvem habilidades motoras finas e cognitivas, como também encontram meios de expressar suas emoções e pensamentos de maneira visual e tátil, facilitando assim a compreensão e a comunicação com o mundo externo.

Este trecho sublinha como a arte pode ser empregada como um instrumento terapêutico e educacional, capaz de facilitar o desenvolvimento cognitivo e emocional, além de proporcionar um meio para a expressão pessoal e a comunicação.

Portanto, a integração da arte na vida e educação de crianças autistas apresenta uma oportunidade para enriquecer seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Ao permitir que essas crianças se expressem através de meios artísticos, abrem-se novos caminhos para a compreensão, o aprendizado e a interação social, reforçando o papel da arte como uma ferramenta essencial para a inclusão e o desenvolvimento integral.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste trabalho consistiu em uma revisão de literatura, processo pelo qual se realiza a busca, análise e síntese de informações e conhecimentos prévios disponíveis sobre um determinado tema ou questão de pesquisa. A revisão de literatura permite a compreensão de um

campo de estudo a partir do que já foi investigado, identificando lacunas, tendências e consolidando o entendimento sobre o assunto abordado. Este método é fundamental para embasar teoricamente a pesquisa, além de fornecer um panorama sobre o estado atual do conhecimento na área de estudo.

A coleta de dados para a revisão de literatura envolve a seleção criteriosa de fontes relevantes, incluindo artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam o autismo, práticas lúdicas e a inserção da arte como elementos facilitadores no desenvolvimento de crianças autistas. Para garantir a relevância e a qualidade das fontes, prioriza-se a consulta a bases de dados acadêmicas reconhecidas e periódicos com revisão por pares.

O processo de seleção das publicações segue critérios específicos de inclusão e exclusão, considerando, por exemplo, o período de publicação, para assegurar a atualidade dos dados; a relevância direta para os objetivos de pesquisa; e a qualidade metodológica dos estudos. Excluem-se trabalhos que não apresentam relação direta com a temática de interseção entre autismo, lúdico e arte, ou que não atendem aos critérios mínimos de qualidade científica.

Após a coleta, os dados são analisados através da leitura crítica dos materiais selecionados, buscando-se identificar padrões, teorias, metodologias e resultados encontrados nas diferentes fontes. Essa análise permite não apenas a compilação das informações relevantes sobre o tema, mas também a identificação de lacunas existentes na literatura, que podem indicar caminhos para futuras investigações.

A síntese das informações coletadas e analisadas é apresentada de forma organizada, seguindo a estrutura proposta para o trabalho, com o intuito de responder aos objetivos de pesquisa estabelecidos. A revisão de literatura, portanto, constitui a base sobre a qual se constrói o argumento central do trabalho, fornecendo um alicerce teórico para a discussão sobre como a interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte pode ser explorada para apoiar o desenvolvimento de crianças autistas.

Para oferecer uma compreensão das contribuições das práticas lúdicas e artísticas no desenvolvimento de crianças autistas, apresenta um quadro sintético que visa resumir as principais ideias discutidas ao longo do estudo, destacando a interseção entre autismo, lúdico e arte e seu impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, o quadro enfatiza a importância de ambientes educacionais e terapêuticos inclusivos que valorizem e incorporem essas práticas como estratégias fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças no espectro autista.

Quadro 1: Integração de práticas lúdicas e artísticas no desenvolvimento de crianças autistas

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
FREITAS, A. B. M.	A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica	2009
CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S.	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	2013
SOUZA, A. O.; RUSCHIVAL, C. B.	Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas	2015
COSTA, A. C.	Estimular o lúdico em crianças autistas a partir do auxílio dos games educativos	2017
LUCIAN, B. O.; STUMPF, ALEXSANDRO	Análise de aplicativos destinados ao aprendizado de crianças com transtorno do Espectro Autista	2019
SILVA, M. D. <i>et al.</i>	O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura	2019
SANTOS, C. L. A. <i>et al.</i>	Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares	2023

Fonte: autoria própria

Após a inserção deste quadro, é importante refletir sobre como a síntese das informações nele contidas reforça a necessidade de uma abordagem integrada no apoio a crianças autistas. A inclusão de práticas lúdicas e artísticas, conforme ilustrado, não apenas enriquece o repertório pedagógico e terapêutico disponível para essas crianças, mas também abre caminhos para novas formas de expressão e interação social. Destaca-se, assim, o papel essencial dessas práticas na promoção de um desenvolvimento mais inclusivo, engajador e respeitoso às individualidades de cada criança no espectro autista, sublinhando a importância de continuarmos explorando e validando essas abordagens através de pesquisas e práticas educacionais e terapêuticas inovadoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussão deste estudo é estruturada de modo a refletir as perspectivas e análises derivadas da nuvem de palavras e do Quadro 1, proporcionando uma

interpretação dos dados coletados. Inicialmente, exploramos os termos e conceitos que emergem como mais significativos na nuvem de palavras, correlacionando-os com as temáticas e frequências observadas no Quadro 1. Esta abordagem permite identificar não apenas as áreas de maior ênfase no estudo, como “autismo”, “práticas lúdicas”, e “arte”, mas também como esses elementos se interconectam para influenciar o desenvolvimento de crianças autistas. Em seguida, a discussão se aprofunda na análise dessas conexões, explorando como as práticas lúdicas e artísticas, destacadas tanto na nuvem quanto no quadro, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, enfrentando os desafios identificados e superando barreiras para a inclusão. Este segmento do estudo não apenas sintetiza os resultados encontrados, mas também oferece uma reflexão crítica sobre as implicações práticas e teóricas desses achados, destacando a importância de abordagens educacionais e terapêuticas integradas no contexto do autismo.

Para ilustrar visualmente a essência e os temas centrais abordados neste estudo, apresentamos uma nuvem de palavras. Esta ferramenta gráfica destaca os termos mais frequentemente mencionados no texto, oferecendo uma representação imediata das áreas de foco, como “autismo”, “práticas lúdicas”, “arte”, e “desenvolvimento infantil”. A disposição e o tamanho das palavras na nuvem indicam sua relevância e frequência de ocorrência, proporcionando uma perspectiva única sobre os principais conceitos e temas que permeiam a pesquisa. Esta visualização não apenas enriquece a compreensão do leitor sobre os tópicos discutidos, mas também enfatiza a interconexão entre eles, refletindo a complexidade e a multidimensionalidade do estudo sobre autismo, práticas lúdicas e artísticas no desenvolvimento de crianças autistas.

Após a inserção da nuvem de palavras, é importante destacar como essa representação visual complementa a análise textual, oferecendo uma síntese intuitiva dos elementos-chave do estudo. A prevalência de certos termos na nuvem ecoa a ênfase colocada na importância de abordagens integradas que combinam o lúdico e a arte como meios poderosos de apoio ao desenvolvimento de crianças autistas. Esse recurso gráfico não apenas facilita a assimilação rápida dos temas principais por parte dos leitores, mas também reforça a mensagem de que a intersecção entre essas áreas pode ser fundamental para promover uma educação inclusiva e adaptativa, alinhada às necessidades e potenciais únicos dessas crianças.

**Figura 1** - Nuvem de palavras: Lúdica e Autismo na Educação

Fonte: autoria própria

## INTERSEÇÃO ENTRE AUTISMO, LÚDICO E ARTE

A interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte surge como um campo promissor para o desenvolvimento de crianças autistas, oferecendo caminhos alternativos e complementares para o seu crescimento cognitivo, emocional e social. Esta integração propicia um ambiente rico e estimulante que vai além das abordagens educacionais convencionais, respondendo de forma única às necessidades e potenciais destas crianças.

As práticas lúdicas, por sua natureza exploratória e prazerosa, proporcionam um meio eficaz para engajar crianças autistas no processo de aprendizagem, favorecendo a aquisição de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Chicon, Sá e Fontes (2013) destacam a importância das atividades lúdicas, afirmando que através do lúdico, crianças autistas podem experimentar interações sociais positivas, desenvolver a comunicação e explorar novos conceitos de forma segura e motivadora. Esta abordagem enfatiza o valor do jogo e da brincadeira como ferramentas de aprendizagem e inclusão.

Por sua vez, a arte oferece uma plataforma expressiva e comunicativa que permite às crianças autistas expressarem suas ideias, sentimentos e percepções de forma tangível. Segundo Lucian e Stumpf (2019), a arte possibilita que estas crianças comuniquem suas experiências internas, contribuindo para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e para a melhoria das habilidades de interação social. A prática artística, portanto, não apenas facilita a expressão pessoal, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo através da exploração de materiais, formas e cores. Silva *et al.* (2019, p.63) ilustra a sinergia entre o autismo, o lúdico e a arte, para tal:

Integrar o lúdico e a arte na educação e no cuidado de crianças com autismo não é apenas uma estratégia pedagógica inovadora, mas uma necessidade para atender às suas complexas necessidades de desenvolvimento. Estas abordagens oferecem vias alternativas para o aprendizado, que são especialmente relevantes para crianças que podem não responder bem aos métodos convencionais. Ao engajar crianças autistas em atividades lúdicas e artísticas, promovemos um ambiente inclusivo onde elas podem florescer, desenvolvendo habilidades de comunicação, interação social e expressão emocional. Este ambiente enriquecido, portanto, suporta o desenvolvimento da criança, preparando-a para enfrentar desafios futuros com confiança e competência.

Este trecho reforça a ideia de que a combinação do lúdico com a arte pode criar um ambiente educacional rico e adaptado às necessidades de crianças autistas, promovendo o desenvolvimento integral de forma engajadora e significativa.

Em suma, a interseção entre autismo, práticas lúdicas e arte representa um paradigma educacional que valoriza a individualidade, a expressão e o desenvolvimento integral das crianças autistas. Através desta integração, é possível oferecer a estas crianças oportunidades enriquecedoras de aprendizado e desenvolvimento, respeitando suas peculiaridades e potencializando suas capacidades.

## **ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS PRÁTICOS.**

Estudos de caso e exemplos práticos desempenham um papel fundamental na ilustração das possibilidades e do impacto real da integração entre autismo, práticas lúdicas e arte no desenvolvimento de crianças autistas. Através desses relatos, é possível observar como teorias e abordagens são aplicadas na prática, oferecendo perspectivas sobre estratégias eficazes e adaptativas que podem ser implementadas em contextos educacionais e terapêuticos.

Um exemplo prático destacado por Chicon, Sá e Fontes (2013) envolve a utilização de atividades aquáticas lúdicas como meio de inclusão para crianças autistas. Os autores relatam que “o meio aquático oferece uma série de estímulos sensoriais benéficos, além de um ambiente lúdico que favorece a interação social e o desenvolvimento motor” (Chicon; Sá; Fontes, 2013, p. 110). Este exemplo demonstra como atividades lúdicas, quando adaptadas às necessidades específicas de crianças autistas, podem contribuir significativamente para seu desenvolvimento integral.

Por sua vez, Costa (2017) apresenta um estudo de caso sobre o uso de games educativos para estimular habilidades em crianças autistas. O autor observa que “os games educativos, quando bem selecionados e utilizados de maneira estratégica, podem promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças no espectro autista” (Costa, 2017, p. 8). Este exemplo ressalta a importância de selecionar ferramentas lúdicas que se alinhem aos interesses e necessidades das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e engajadora. Souza e Ruschival (2015, p.

12127) ilustra o impacto da implementação de um jogo digital projetado especificamente para crianças autistas, assim:

A implementação do jogo digital 'ComunicaTEA', projetado para estimular a comunicação e a linguagem em crianças autistas, demonstrou melhorias significativas na capacidade dessas crianças de expressarem suas necessidades, desejos e emoções. Ao longo de um período de intervenção de três meses, observou-se não apenas um aumento na frequência de comunicação verbal entre as crianças participantes, mas também uma maior confiança e iniciativa para interagir socialmente. Este estudo de caso enfatiza a potencialidade dos recursos digitais como complemento às intervenções tradicionais, oferecendo um meio lúdico e motivador para o desenvolvimento de habilidades comunicativas essenciais.

Este trecho destaca como a tecnologia, aliada às práticas lúdicas, pode oferecer recursos para o desenvolvimento de crianças autistas, especialmente em áreas críticas como a comunicação e a interação social.

Estes exemplos práticos, extraídos de estudos de caso reais, demonstram a eficácia de abordagens inovadoras na educação e no desenvolvimento de crianças autistas. Eles ilustram a importância de criar ambientes adaptativos que promovam o desenvolvimento através da arte e do lúdico, enfatizando a capacidade dessas práticas de atender às necessidades individuais e potencializar o crescimento de crianças no espectro autista.

## **PRÁTICAS LÚDICAS E ARTÍSTICAS NO CONTEXTO DO AUTISMO**

No contexto do autismo, a integração de práticas lúdicas e artísticas representa uma abordagem inovadora que visa enriquecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças no espectro. Estas práticas, ao serem aplicadas de forma consciente e adaptada, têm demonstrado impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando-lhes oportunidades para explorar suas habilidades e expressar-se de maneiras únicas e significativas.

Práticas lúdicas, como jogos, brinquedos adaptados e atividades de recreação, são empregadas com o objetivo de estimular o desenvolvimento cognitivo e social, além de promover habilidades motoras. Chicon, Sá e Fontes (2013, p.120) destacam que “atividades lúdicas no meio aquático, por exemplo, não só oferecem um ambiente estimulante e rico em experiências sensoriais, mas também promovem a interação social e a cooperação entre crianças autistas”. Essas atividades são projetadas para serem divertidas e engajadoras, motivando as crianças a participar e interagir com seus pares, o que é essencial para o desenvolvimento social.

A arte, por sua vez, oferece um meio de expressão poderoso, permitindo às crianças autistas comunicarem seus pensamentos e sentimentos de forma visual ou performática. Lucian e Stumpf

(2019, p.45) argumentam que “a exposição à arte e a participação em atividades artísticas, como desenho, pintura e música, podem facilitar significativamente a expressão emocional e a comunicação não verbal em crianças autistas”. Através da arte, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a auto expressão, a criatividade e a autoestima, além de melhorar suas habilidades cognitivas através da exploração de novos conceitos e ideias. Silva *et al.* (2019, p.48) ilumina o impacto das práticas lúdicas e artísticas, de tal modo:

A integração das práticas lúdicas e artísticas no contexto educacional e terapêutico de crianças com transtorno do espectro autista representa uma abordagem que visa não apenas o desenvolvimento de habilidades específicas, mas também o bem-estar emocional e social dessas crianças. Observou-se que, ao participarem regularmente dessas atividades, as crianças demonstram melhorias notáveis em termos de engajamento social, comunicação e comportamento adaptativo. Além disso, a arte e o lúdico oferecem um espaço seguro para a experimentação e a falha, elementos cruciais para o desenvolvimento da resiliência e da solução criativa de problemas. Portanto, essas práticas não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também promovem uma maior inclusão social e qualidade de vida para crianças autistas.

Este trecho ressalta a multifuncionalidade das práticas lúdicas e artísticas, evidenciando como elas podem servir simultaneamente como ferramentas de aprendizagem, meios de expressão e canais para o desenvolvimento emocional e social.

Em resumo, a implementação de práticas lúdicas e artísticas no contexto do autismo oferece uma abordagem que beneficia o desenvolvimento integral das crianças. Ao fornecer meios alternativos de comunicação e expressão, essas práticas promovem a inclusão, o engajamento e a melhoria na qualidade de vida das crianças no espectro autista, evidenciando seu valor inestimável no campo da educação especial e terapia ocupacional.

## **BENEFÍCIOS E DESAFIOS**

As práticas lúdicas e artísticas representam um recurso no apoio ao desenvolvimento de crianças autistas, proporcionando benefícios significativos que abrangem áreas cognitiva, emocional e social. Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta desafios específicos, requerendo atenção e adaptações para garantir sua eficácia e inclusão.

Os benefícios dessas práticas são múltiplos e bem documentados na literatura. Segundo Chicon, Sá e Fontes (2013), as atividades lúdicas no meio aquático, por exemplo, não apenas facilitam a inclusão, mas também promovem o desenvolvimento motor e social de crianças autistas, evidenciando o potencial do lúdico para além do entretenimento. Similarmente, Lucian e Stumpf (2019) destacam que a arte, como forma de expressão e comunicação, pode ajudar crianças autistas a

melhorar suas habilidades de interação social e emocional, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico. Santos *et al.* (2023, 349) oferece uma visão do impacto dessas práticas, portanto:

O engajamento em práticas lúdicas e artísticas fornece um meio eficaz para crianças autistas desenvolverem habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira integrada. Estas atividades, ao promoverem um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptativo, permitem que as crianças explorem suas capacidades e limitações em um espaço seguro e acolhedor. Além disso, a natureza interativa e expressiva destas práticas facilita a comunicação e a expressão de sentimentos, contribuindo para a redução de comportamentos disruptivos e melhorando a autoestima e a autoeficácia das crianças. Portanto, as práticas lúdicas e artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento de crianças autistas, oferecendo-lhes ferramentas essenciais para navegar em seu processo de crescimento e aprendizado.

No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios, principalmente relacionados à falta de recursos, formação específica de educadores e terapeutas, e adaptação das atividades às necessidades individuais de cada criança. Costa (2017) aborda a necessidade de profissionais da educação estarem adequadamente preparados para integrar jogos e atividades lúdicas de maneira efetiva no currículo, destacando a importância do treinamento especializado. Além disso, a heterogeneidade do espectro autista significa que o que funciona para uma criança pode não ser adequado para outra, exigindo um planejamento cuidadoso e personalização das atividades.

Outro desafio significativo é a integração das práticas lúdicas e artísticas em ambientes educacionais tradicionais, onde a ênfase pode recair mais fortemente em métodos pedagógicos convencionais. Silva *et al.* (2019) mencionam a necessidade de superar barreiras institucionais e a resistência à mudança para criar um ambiente educacional mais inclusivo e adaptável às necessidades de crianças autistas.

Em resumo, enquanto as práticas lúdicas e artísticas oferecem benefícios substanciais para o desenvolvimento de crianças autistas, a sua implementação eficaz requer superação de desafios relacionados à formação de profissionais, adaptação de atividades e integração em sistemas educacionais existentes. A superação desses desafios é essencial para maximizar o potencial dessas práticas no apoio ao desenvolvimento de crianças no espectro autista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas considerações finais deste estudo, é imperativo reconhecer a importância da integração entre autismo, práticas lúdicas e artísticas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças autistas. A análise realizada evidencia que essas práticas oferecem um ambiente rico e estimulante, que favorece o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para

crianças no espectro autista.

Através da revisão de literatura, foi possível observar que as práticas lúdicas e artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, facilitando a interação com o meio e promovendo uma melhor expressão de sentimentos e emoções. Estas atividades, por serem flexíveis e adaptáveis, permitem que cada criança participe e se desenvolva a seu próprio ritmo, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Além disso, o papel da arte como forma de expressão oferece às crianças autistas uma via alternativa de comunicação, essencial para aqueles que encontram dificuldades na linguagem verbal. A expressão artística pode, assim, funcionar como uma ponte para a compreensão e a expressão de emoções complexas, facilitando o desenvolvimento emocional e a autoestima.

Entretanto, a implementação de práticas lúdicas e artísticas enfrenta desafios, especialmente no que se refere à adequação dos ambientes educacionais e terapêuticos às necessidades específicas de crianças autistas. A necessidade de formação específica para profissionais da educação e da saúde é evidente, assim como a importância de desenvolver estratégias inclusivas que integrem essas práticas de forma eficaz no cotidiano das crianças.

É fundamental, portanto, que políticas públicas e iniciativas privadas sejam direcionadas para a promoção de ambientes inclusivos que valorizem as práticas lúdicas e artísticas como ferramentas de desenvolvimento para crianças autistas. A colaboração entre educadores, terapeutas, famílias e a comunidade é essencial para criar um ecossistema de suporte que reconheça e potencialize as capacidades de cada criança.

Em suma, este estudo ressalta a relevância das práticas lúdicas e artísticas no apoio ao desenvolvimento integral de crianças autistas, destacando tanto os benefícios quanto os desafios para sua implementação. Olhando para o futuro, é imprescindível que continuemos a explorar e a expandir estas práticas, assegurando que cada criança autista tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades e expressar sua individualidade em um ambiente que celebre a diversidade e promova a inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. **Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão.** Movimento, vol. 19, n. 2, 2013, p. 103–122. DOI: 10.22456/1982-8918.29595. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29595>. Acesso em 09 de março de 2024.

COSTA, A. C. **Estimular o lúdico em crianças autistas a partir do auxílio dos games educativos.**

Anais do IV CONEDU, p. 1-25, 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD4\\_SA10\\_ID\\_7888\\_17102017141215.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA10_ID_7888_17102017141215.pdf). Acesso em 09 de março de 2024.

FREITAS, A. B. M. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Revista Educação Especial**, vol. 22, n. 33, p. 41–58, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/168>. Acesso em 09 de março de 2024.

LUCIAN, B. O.; Stumpf, Alessandro. Análise de aplicativos destinados ao aprendizado de crianças com transtorno do Espectro Autista. **Revista Design & Tecnologia**, vol. 09, no. 19, p. 43-65, 2019. DOI: 10.23972/det2019iss19. Disponível em: <https://www.pgdesign.ufrgs.br>. Acesso em 09 de março de 2024.

SANTOS, C. L. A. *et al.* Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares. **Revista Educar Mais**, vol. 7, 2023, p. 344–366. DOI: 10.15536/reducarmais.7.2023.3115.

SILVA, M. D. *et al.* O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 8, n 4, p. 45–67, 2019. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.943>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662195010>. Acesso em 09 de março de 2024.

SOUZA, A. O.; RUSCHIVAL, C. B. Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas. **Latin American Journal of Science Education**, v. 1, p. 12124-12141, 2015. Disponível em: [https://www.lajse.org/may15/12124\\_Souza.pdf](https://www.lajse.org/may15/12124_Souza.pdf). Acesso em 09 de março de 2024.

## CAPÍTULO 4

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A COLABORAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

*Telma Maria Clementino Pinto*

#### INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa baseou-se numa reflexão pessoal alicerçada na prática pedagógica da autora e na necessidade de embasar-se na literatura para compreender e entender mais os alunos com dificuldades de aprendizagem, as necessidades educativas especiais, problemas de adaptação, aceitação, acomodação e desempenho no ambiente escolar. Portanto, faz-se necessário entender qual a percepção dos gestores educacionais sobre os trabalhos desenvolvidos nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir de observações constantes em campo, pôde-se avaliar o fato de que existem novas perspectivas de atenção ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais. Essa pesquisa valeu-se de análise qualitativa, utilizando o instrumento do diário de campo com a finalidade de rastrear e traçar um recorte acerca da visão dos gestores diante desse atendimento. Destaca-se que essa análise pôde contrastar a situação real e ideal da visão da gestão educacional em salas de recurso multifuncionais.

Ao longo dos últimos anos, tenho refletido constantemente sobre as implicações do trabalho escolar com alunos que apresentam características atípicas, em conformidade com o sistema educacional que trabalha a inclusão e a equidade dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem, de mobilidade e do desenvolvimento.

Atuando como coordenadora pedagógica de uma escola, posso observar o crescente número de crianças com transtornos e deficiências. A fim de contribuir para o desenvolvimento global destas crianças, faz-se necessário o atendimento extracurricular através do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Desta forma, percebi a necessidade em aperfeiçoar os conhecimentos sobre a temática para compreender as funções dos profissionais que atendem os educandos nas salas multifuncionais e desta forma contribuir para desenvolvimento do estudante.

Incentivo aqui uma reflexão alicerçada na minha prática pedagógica e na necessidade de compreender e entender mais o público da Educação Especial e/ ou com dificuldades de

aprendizagem, problemas de adaptação, aceitação, acomodação e desempenho no ambiente escolar como forma de auxiliar o profissional de AEE no seu trabalho com as crianças e com a equipe escolar.

Reconhecendo a importância sobre as relações entre o profissional de AEE, gestão e os outros professores na perspectiva da consideração das necessidades educativas especiais, defendendo que, quase sempre, as relações entre professores de sala de aula e o professor de AEE são definidas pelo enfoque na busca de soluções para os problemas educacionais de crianças atípicas.

Os questionamentos baseiam-se em: Como é o trabalho do professor que atua no AEE nas salas de recursos multifuncionais? Qual o apoio dado pela gestão da escola? Como intermediar com os demais professores? Como trazer essa reflexão sobre a compreensão do papel da gestão escolar intermediando o trabalho desenvolvido pelos profissionais do AEE na escola?

A fim de alcançar os objetivos propostos, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa classifica-se como pesquisa aplicada do ponto de vista de sua natureza, que segundo os mesmos autores “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Em relação aos seus objetivos, classifica-se como descritiva e qualitativa, por ser este o tipo de trabalho em que o pesquisador não interfere nos fatos, ele “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52), descrevendo as características do assunto em questão e classificando, explicando e interpretando os fatos que ocorrem.

A pesquisa está delineada como pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que se utilizará de fontes e referências sobre o tema em questão. Para obtenção dos dados foram utilizados como instrumento principal o diário de campo, assim como a investigação variada da análise documental, observação do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multidisciplinares.

As anotações de campo, como são chamadas por Triviños (1987), são classificadas por em dois tipos: as de natureza descritiva e as de natureza reflexiva. Sobre as de natureza descritiva, destaca-se parte de suas observações:

Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno (TRIVINOS, 1987, p.155.)

Foi observada a atuação do professor de AEE, diante da procura pelo atendimento especializado na escola de período regular onde o estudante atípico deve ter seu atendimento no

contraturno, de forma individualizada ou em duplas. Este atendimento feito pelo profissional do AEE estende-se também em auxiliar os professores da sala de aula regular, e o apoio dado pela gestão escolar.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Desde os anos 90 a inclusão educacional vem sendo impulsionada. Grandes especialistas têm trabalhado para fornecer diretrizes, modelos e sistemas de educação possível para sociedade inclusiva, onde há lugar para todos. Mas, apesar dos estudos, modelos e práticas, muitas barreiras ainda são encontradas.

Até poucos anos atrás, a educação especial era responsável pelo tratamento de qualquer deficiência de aprendizagem. Desse ponto de vista, é necessário mencionar que, em geral, a educação especial acolhia crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno que pudesse resultar em diminuição do índice de aprendizagem ou reprovação no desempenho escolar. Por isso, seus postulados eram aqueles tratados nas escolas e suas ações eram desenhadas de acordo com os tipos de deficiência.

A matrícula de crianças com necessidades de atendimento educacional especializado está em uma curva ascendente no Brasil, especificamente nas escolas de ensino regular, chamadas de escolas inclusivas, ou mesmo em escolas especiais, em menor número, possuem um modelo de educação segregada.

VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, PNEE, 2020, p. 42)

Sabemos que as crianças eram direcionadas para unidades educacionais específicas, conforme sua especificidade, separando por deficiência ou transtorno o público atípico. Estima-se que apenas uma minoria, precisaria de educação em contextos educacionais especializados. A grande maioria de alunos atípicos estão sendo incluídos em escolas regulares de ensino com o suporte do AEE.

Define-se como necessidades educacionais especiais os requisitos pedagógicos e as respostas educacionais que devem ser oferecidas a uma criança com dificuldade de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado surge quando existe uma dificuldade de aprendizagem entendida como uma interferência que algumas crianças podem ter para aprender de forma comum. Têm diferentes formas de se apresentarem: dificuldades de leitura, escrita ou

matemática, linguagem, sociabilidade, podem variar em intensidade, na causa ou forma de manifestação.

Em 30 de setembro de 2020 foi assinado o Decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que diz no 1º parágrafo que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço destinado às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo seu atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública que vem se adequando conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme se afirma na Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 2020, p. 35).

Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada como espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, a qual favorecerá a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. Para tanto, de acordo com a legislação vigente, uma das atribuições do AEE é identificar as necessidades específicas e elaborar um plano de acordo com as especificidades de cada criança. Na execução do plano do AEE será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizadas no desenvolvimento do plano para a criança.

## **O AEE E A SALA REGULAR**

Uma sala de aula heterogênea e com crianças que apresentam dificuldade e/ou transtorno de aprendizagem tornou-se comum. Glat (2005) menciona o atendimento nas salas de EE como atividade paralela às atividades que ocorrem nas classes regulares. Ele aponta que

(...) foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT, 2005, p. 37).

A integração do estudante nas salas de aula regulares vem transformando a educação comum em educação inclusiva, e o professor foi desafiado a assumir este trabalho, em muitos casos sem uma formação adequada para vencer o desafio. A formação dos profissionais, por muitas vezes não está adequada para a realidade diante das situações, ou seja, diante das especificidades das deficiências e transtornos nos estudantes atendidos.

O professor ao assumir a sala de aula com estudantes que requerem práticas específicas educacionais sem uma boa formação ou mesmo uma orientação pode se frustrar, apresentar medo e insegurança. Esse profissional precisa ousar, pesquisar, sempre se atualizar por meio de formações continuadas. Não há modelos prontos sobre como agir com essa ou aquela deficiência, pois as situações vão aparecendo e determinando as modificações no trabalho do professor (PLETSCH, 2014).

Alves-Mazzotti (2008, p. 530) afirma que “o abismo entre o que os professores aprenderam na formação e a gravidade dos problemas que encontram hoje nas escolas é tão grande que a aplicação daqueles saberes à sua prática se torna inviável”. Dessa forma o professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina de acordo com as peculiaridades do aluno.

A partir das observações realizadas em campo, identificou-se que muitas vezes os professores das salas regulares solicitavam que a professora do AEE ficasse com aquele aluno por ela atendido no contra turno, pois naquele momento o estudante estava inquieto e atrapalhando a atividade a ser desenvolvida no grupo.

Lopes e Marquezzine (2012, p. 503) dizem a este respeito: “o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum”. Ao assumir atividades de acompanhamento na sala regular, a professora do AEE tem sua função distorcida do que se espera. Conforme Vieira (2012) constatou que as Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) são utilizadas de “modo substitutivo e precário [...] e que favorecem a redução de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos” (p. 55). Faz-se necessário que haja uma compreensão de como deve acontecer o atendimento educacional nas salas de recursos multifuncionais e a inclusão escolar para que os conceitos não venham ser confundidos, especialmente pelos professores.

Desta forma, a gestão e grupo que faz parte da comunidade escolar precisa trabalhar em conjunto para que o atendimento ao estudante atípico seja eficaz e alinhado às demandas do aluno.

## **O PROFISSIONAL DO AEE E A COMUNIDADE ESCOLAR**

Para cada unidade escolar há um funcionamento diferente e, portanto, as relações que se mantêm entre todas as turmas são diferentes. O papel e as funções de cada um dos atores das escolas são delimitados com precisão e, assim, relações mais estreitas, compartilhadas e cooperativas podem ser estabelecidas entre seus membros.

Um problema a ser resolvido pela gestão, de acordo com Glat e Nogueira (2002, p. 26), é o atendimento no contra turno visto que o horário deverá ser diferente do tempo da aula regular e requer “uma reorganização do sistema educacional” garantindo e melhorando o desempenho escolar, o que não é fácil nem imediato.

Pletsch (2010) alerta para que as salas de recursos multifuncionais (SRM) “não sejam reduzidas a espaços de acessibilidade temporários, mas que possam funcionar como um conjunto de ferramentas a ser usado como apoio para o trabalho realizado em sala de aula comum” (p. 92). Ressalto aqui a importância desse atendimento quanto ao complemento das atividades pedagógicas desenvolvidas na sala regular.

Pletsh (2014) em sua pesquisa com professores da rede pública encontrou mais uma dificuldade enfrentada para que o AEE seja realizado no contra turno que é o “transporte até a limitação dos familiares em ir à escola duas vezes por dia (ou em duas escolas diferentes, pois alguns alunos frequentam a classe regular em uma instituição e são atendidos pelo AEE em outra)” (p. 6). Dificuldade que deverá ser socializada com a gestão, e esta junto aos órgão competentes deverá saná-la, visto que se trata de pessoas que também vivem em vulnerabilidade social.

O trabalho, os recursos utilizados pela criança, seu desenvolvimento, avanços, dificuldades e intervenções necessárias, são discutidos entre professora regente, professora de apoio, coordenadora pedagógica e professora do AEE a cada bimestre e de acordo com as necessidades apresentadas no decorrer do trabalho como forma de verificar os avanços e as dificuldades de cada aluno, mantendo uma harmonia entre o que é desenvolvido no AEE e na sala de aula regular.

Assim, ao se pensar em comunidade escolar, é necessário estar atento a todas as pessoas engajadas no processo de desenvolvimento do estudante, e isso também inclui olhar para a família em suas possibilidades de deslocamento para colaborar com o processo de avanço do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações realizadas pôde-se considerar que quanto maior a riqueza de detalhes registrados no cotidiano da pesquisa, melhor foi o proveito que extraído do diário de campo. Foram observações que colaboraram para a compreensão e esclarecimento de fatos e geraram novas reflexões.

No contexto demarcado, verifica-se que os professores da sala de aula regular e o profissional da sala do AEE buscam incentivar a inclusão, embora os profissionais demonstrem dificuldades em ser desafiados com o tema em questão.

Nas duas escolas observadas somente a professora que atua no AEE tinha a especialidade em Educação Especial. Alguns professores das salas comuns não apresentam interesse em especializar-se nesta área. A professora do AEE sente algumas dificuldades em orientar os professores, falta um tempo adequado para trocaram informações, e por isso torna-se mais prático sugerir o roteiro planejado da atividade solicitada. Jesus e Martins (2000) apontam como é essencial a articulação entre o professor de sala comum e o professor do AEE.

Hoje com a experiência na especialização em Educação Especial, percebe-se as ausências da gestão na mediação entre o professor de sala e o professor do AEE. Faz-se necessário que a gestão escolar possa mediar ou facilitar a troca de ideias entre profissionais e comunidade escolar. Moretti e Corrêa (2009, p. 487) apontam a necessidade de “oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”. Pletsch (2010) defende um trabalho colaborativo, concretizando uma parceria, não somente entre professores, mas entre gestão e professores regentes e de AEE.

Diante da realidade vivenciada como coordenadora foi possível compreender a dificuldade de percepção e entendimento dos gestores educacionais sobre os trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos multifuncionais. Sem a devida formação e compreensão dos trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos multifuncionais são percebidas falhas na gestão para mediar os professores que regem os dois contextos, sala regular e AEE, levando à distorção das funções do AEE.

A SRM requer um olhar diferenciado dos gestores e da comunidade escolar, sendo necessária a colaboração entre o professor de AEE e o professor de classe comum, gestão e família. A dificuldade de parceria entre eles desfavorece o atendimento ao estudante.

É de suma importância que os professores de classe regular, os profissionais ligados ao AEE e gestores se aperfeiçoem em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado para se eliminar ou minimizar as dificuldades e conseqüentemente para o sucesso da inclusão escolar.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2020. Disponível em file:///C:/Users/Cleiton/Desktop/pnee-2020.pdf/ Acesso em: 10/jan./2024.

GLAT, R. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Inclusão -Revista da Educação Especial, ME/SEESP, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. **Escola Inclusiva e apoios educativos.** Porto: Criap Asa, 2000.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. **A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a “inclusão” de alunos com deficiência mental em classes comuns.** In: V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 10/jan./2024.

PLETSH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado.** In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). Caminhos para uma Educação Inclusiva – políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 115-132.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em 09/jan./2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento na sala de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-009.pdf> Acesso em 15/jan./2024.

## CAPÍTULO 5

# DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AO BRINCAR LETRANDO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS TRABALHANDO O NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Débora Maria Soares Dias*

### INTRODUÇÃO

Este relato refere-se a algumas experiências exitosas partindo do nome próprio das crianças e vivenciadas ao longo do ano de 2023 numa turma de educação infantil (infantil V) em escola da rede municipal de ensino de Fortaleza. Todos os dias trabalhávamos o nome das crianças desde o 1º dia de aula através de diferentes linguagens e formas de expressão. O nome próprio, além de ser um direito previsto em lei, ele é carregado de significados e de afetividade, pois refere-se a identidade da criança, sua singularidade e a marca da sua família.

A escolha pelo referido tema surgiu a partir da relevância da prática pedagógica envolvendo o trabalho com nome próprio das crianças e por acreditar que o teor lúdico, significativo envolvido na dinâmica cotidiana da sala de aula trouxeram resultados frutíferos ao fazer o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio. Também por considerar que a educação infantil não se resume apenas ao brincar por brincar livremente ou simplesmente na socialização e autonomia das crianças, que o trabalho do professor vai muito além disso. Trabalho esse que requer muita pesquisa, tempo, estudo, disponibilidade e compromisso do professor para planejar, confeccionar e organizar materiais, espaços e crianças de acordo com as necessidades e especificidades da sua turma, sem generalizações e evitando reutilização planejamentos de anos anteriores sem as devidas modificações e adaptações a realidade da turma atual com a qual trabalha.

Esse acompanhamento processual faz parte do calendário letivo da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, onde o professor faz o registro numa planilha específica desde 2014, realizado três vezes ao ano, sendo nos meses de março, setembro e dezembro.

Contudo, apesar do que foi relatado acima, nos tem causado inquietações o fato de que ainda há muitas crianças que chegam ao 1º ano do ensino fundamental sem saber escrever o nome completo convencionalmente e sem identificar a maioria das letras do alfabeto. Cabe neste caso a reflexão sobre de que forma tem sido feito o trabalho com o nome próprio na educação infantil, se

tem sido uma prática que faz parte da rotina diária, se considera o contexto do letramento.

Partindo da concepção de que a criança é um sujeito histórico, social, cultural, cidadão de direitos, e que ao nascer já tem seu nome em documentos como: no registro do hospital, na caderneta de vacinação, no registro de nascimento, no nome nos objetos pessoais etc. E, por ter bastante significado para a criança, o trabalho com o nome próprio torna-se o pontapé inicial para a construção da identidade, conhecimento de si, perceber-se e no mundo e diferenciando dele. Por meio do trabalho com os campos de experiências e dos direitos de aprendizagem, a criança vai construindo-se como ser coletivo, que respeita e conhece o outro na sua singularidade e diversidade, partindo das interações e brincadeiras.

Com base em leituras anteriores ao longo da trajetória profissional, acreditamos que nome próprio sendo visto como referência de escrita estável, que insere a criança no mundo letrado mesmo antes de sua entrada na escola ou creche, nos remete a reflexão de que a criança inicia seu processo de alfabetização e letramento desde bebês. Ao ver seu nome nos pertences pessoais, ao ouvir ser chamado pelo nome, ao participar de momentos lúdicos com jogos, músicas, conversas, histórias etc.

O nome próprio deve ser apresentado com sentido para as crianças, sendo uma **referência de escrita estável para as experiências de letramento e nos processos de alfabetização**. Entendemos assim, que a criança aprende nos contextos significativos e diversificados, por meio de experiências nas quais o nome próprio aparece cotidianamente. (Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (Infantil IV e infantil V), Fortaleza, 2024

Portanto, o trabalho com o nome próprio na educação infantil possibilita o conhecimento das letras, conhecer o nome dos colegas, construindo sua consciência fonológica, fazendo associações, conexões com outras palavras, onde a criança vai brincando e construindo hipóteses dentro de sua lógica infantil para ampliar seu repertório de letras. Além disso, vai buscando pistas também em outras palavras significativas para elas trabalhadas em algum projeto ou sequência didática percebendo semelhanças e diferenças, confrontando suas hipóteses. E para isso, o professor precisa conhecer o que a criança já sabe, suas hipóteses iniciais de escrita, ter objetivos claros e fazer as intervenções adequadas e distintas de acordo com as necessidades de cada criança. Esses são elementos fundamentais para provocar avanços na aprendizagem das crianças, aprendizagem essa que não acontece de forma linear. Trata-se de uma evolução conceitual, construções internas, hipóteses que a criança elabora a partir do que pensa sobre a escrita.

Baseado no que está elencado no guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (Infantil IV e Infantil V), são várias as possibilidades pedagógicas para que as crianças avancem nas suas hipóteses de escrita. Iniciando pela utilização do nome próprio como modelo de escrita convencional estável, percebendo que a

letra do nome pode estar em outras palavras, produção coletiva de textos de diversos gêneros ou produção de palavras, tendo o professor como escriba, escrita espontânea, jogos com letras, bingo, jogo da memória, escrita em diferentes materiais, criar oportunidade para que as crianças percebam a quantidade, variedade e repetição das letras em palavras significativas, chamar atenção das crianças para a existência de sílabas, pedacinhos maiores que as letras e comparar com outras palavras significativas, etc...

Com a leitura desse Guia Orientador de Rede, publicado neste ano de 2024, nos deixou ainda mais felizes, por corroborar que o trabalho que já vínhamos fazendo há vários anos e que está no caminho certo, de encontro ao que dizem os documentos norteadores oficiais, de acordo com nossas leituras e com o que acreditamos.

Por isso, considera-se de fundamental importância trabalhar o nome próprio das crianças diariamente, em diferentes tempos da rotina, através das diferentes linguagens e formas de expressão. Através do uso de diversos gêneros textuais, partindo dos eixos norteadores da educação infantil que são as interações e as brincadeiras. Além de proporcionar as crianças o convívio com seus colegas e professores num ambiente rico em letramento, contemplando os seis direitos de aprendizagem da criança: conhecer, explorar, participar, brincar, conviver e expressar, bem como, os cinco campos de experiência (1- O eu, o outro e o nós; 2- Corpo, gesto e movimento; 3- Traços, sons, cores e imagens; 4- Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

O trabalho com os campos de experiências citados acima deve ser garantidos as crianças, oportunizando a elas experiências descritas no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/2009), que nos incisos do I ao XII. Esses campos e experiências permitem perpassar pelos vários tempos da rotina, o trabalho com a linguagem verbal (leitura, escrita, oralidade), seja nos tempos permanentes ou diversificados e interagindo com outros conhecimentos e outras linguagens com a mediação e interação do e com o meio, dos materiais disponíveis, com os colegas, bem como a intencionalidade e intervenção do professor.

Utilizou-se como referencial teórico, alguns documentos norteadores oficiais da rede municipal de Fortaleza, como: Orientações curriculares para a educação infantil (2011), Orientações para as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil (2016), A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na educação infantil (2017), Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (2017) e alguns autores, como Zabalza (1998), Bassedas; Huguet; Solé (1999), Kishimoto (2013).

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A seguir, relata-se algumas experiências envolvendo o nome próprio das crianças, realizadas no Infantil V, numa escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, pertencente ao Distrito de Educação 4.

Assegurar o direito das crianças de manter o contato com a escrita, sobretudo do próprio nome deve ser um dos compromissos da educação infantil, sobretudo com o cuidado de ofertar esse contato de forma lúdica, contextualizada respeitando os interesses e níveis de desenvolvimento da criança. (FORTALEZA, 2017, p. 46)

Sabendo da importância do nome próprio e da necessidade de conhecer a turma, oportunizando a socialização das crianças, logo no primeiro dia de aula já distribuíamos os crachás, e todos os dias proporcionando-se experiências diversificadas para ajudar no reconhecimento do nome próprio e dos colegas. A participação em bingo agrada muito as crianças, então, realizávamos bingo dos nomes simples e composto, onde cada criança recebia a cartela com o próprio nome para marcar as letras sorteadas pela professora, fizemos também bingo com as letras iniciais do nome de cada criança: A, E, I, J, K, M, P, R, V, Y, W. Ampliamos fazendo novamente o bingo, inserindo as letras do nome composto: G, C, L, S. visto que a maioria das crianças da turma tinha o nome composto. Era uma festa! E como eles ainda não conheciam todas as letras, mostrávamos a letra sorteada para procurarem no nome.

Quando a criança brinca ou aprende, envolve-se com profundidade, investindo energia, concentração e atenção, manifestando criatividade e complexidade, resolvendo questões que surgem no processo, características que podem ser observadas em sua linguagem verbal e não verbal. KISHIMOTO, 2013, P. 29.

Outra experiência muito apreciada pelas crianças foi a chuva de letras, onde penduramos pedaços de cartolina em forma de gotinhas de água com as letras iniciais do nome das crianças no guarda-chuva, espalhamos as fichas do nome no chão e em rodinha convidamos as crianças para pegarem o guarda-chuva, cantar a música que quisessem e ao final da música, procurassem a letra inicial do nome, comparando com a ficha. Foi uma alegria cada vez que encontravam a letra do nome e as crianças que tinha dificuldades tinham a ajuda espontânea dos colegas. Para finalizar essa experiência, fixamos as gotinhas na lousa e convidamos as crianças para fixarem o nome abaixo da letra correspondente a que começava o nome. E todos foram participando, uns ajudando aos outros, a professora dando pistas para encontrarem o local correto para colocarem o nome. No final, contaram quantas crianças iniciavam com cada letra e a professora, como escriba, foi registrando o numeral ao lado de cada letra.

Atividades envolvendo gêneros textuais também foram muito significativas para as crianças. Outro dia proporcionamos experiência com a quadrinha: quem quiser saber meu nome, dê uma volta

no jardim, o meu nome está escrito numa folha de jasmim. Exploramos o cartaz com a quadrinha e identificaram as rimas (jardim/jasmim), depois as crianças fizeram a escrita espontânea do nome dentro da folha de jasmim, recortada por elas. Aproveitamos para apresentar figura e um vídeo com a flor jasmim para que as crianças conhecessem.

O trabalho de iniciação na língua escrita, na escola infantil, não pode estar a margem dos aspectos comunicativos da língua: a escrita serve para saber coisas, para divertirmo-nos, para estarmos informados, para aprender a conhecer a marca de um produto etc. (...) O problema não reside, na nossa opinião, em se é necessário ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola; mas o que convém levar em conta é que as informações de funcionamento do código escrito não podem aborrecer a criança, quando ela faz perguntas sobre isso. É importante utilizar a língua escrita para o que é necessário. (...) assim, o que a escola poderia fazer em relação à língua escrita consiste em apresentar proposta para a criança utilizá-la em situações que tenham sentido, falar e dar informações sobre a língua escrita, mas não tentar ensinar o código em situações pouco significativas para a maioria das crianças. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p 80,81)

Algumas experiências as crianças apreciam tanto que querem que repita, citamos como exemplo, a brincadeira de caça ao tesouro do nome próprio que já participaram várias vezes, porque tem criança que quando não encontra os nomes escondidos na sala, pede para fazer de novo.

A brincadeira de adivinha dos nomes também foi um sucesso! Normalmente, fazíamos a rodinha próximo ao cartaz exposto em sala com a lista dos nomes das crianças (cartaz com as letras bastão, bem visíveis e com a letra inicial em destaque com outra cor), para que possam pesquisar de acordo com as pistas dadas. Pegávamos uma ficha do nome e íamos dando pistas, por exemplo: se era nome de menino ou menina, a letra que começava, a letra que terminava, se tinha outra criança com o mesmo nome na turma, se rimava com outra palavra, ou dizíamos a cor da roupa ou adereço que a criança estava usando para facilitar encontrar o nome na lista. Era uma animação geral! Todos tentavam, muitos conseguiam adivinhar, se ajudávamos entre si! Assim, como no jogo há regras implícitas ou explícitas, também há na linguagem.

É interessante pensar que o nome próprio servirá de fonte de informação, mas também de conflito, pois ao mesmo tempo que favorece a compreensão da convenção da escrita, por sua estabilidade, e em alguns casos contraria essas convenções, especialmente as ortográficas. (...) apesar da semelhança sonora. (FORTALEZA, 2017, p. 24)

Assim, reafirmamos utilizando as ideias de Kishimoto, 2013, p.26 que:

A imaginação como um ato do pensamento é fruto desse processo que a criança usa para criar sua própria linguagem, ao manipular diferentes gêneros de textos, a partir de combinações de elementos de seu cotidiano, de criação de uma gramática que lhe possibilita compreender as situações no processo de aquisição da linguagem verbal e não verbal.

Também realizamos a brincadeira de adivinhas dizendo o sobrenome para que as crianças tentassem identificar de quem era, e se a própria criança conseguia identificar o nome próprio através

do sobrenome. Inclusive, também conversamos na rodinha sobre a origem do nome próprio, quem havia escolhido, porque foi escolhido, onde eles nasceram, se gostavam do nome. Quantas pessoas faziam parte da família etc. Propusemos uma pesquisa sobre isso para as famílias responderem e no dia seguinte, compartilhamos as informações com a turma. Foi bem significativo, pois eles gostaram de saber mais sobre si mesmo e sobre os colegas. Falando em sobrenome, trabalhamos o poema do Toquinho: Gente tem sobrenome. Exploramos trechos do poema em forma de música, alguns nomes de coisas e rimas (jardim/jasmim/pudim). Perguntamos as crianças na turma que o nome rima (Ezequiel, Israel, Gabriel) e propomos criar outras rimas. A professora como escriba, e as criança participando dando suas contribuições. Lembraram da rima do jasmim e jardim na quadrinha que trabalhamos anteriormente. Fizeram o desenho sobre a música e a escrita do nome com a ajuda da ficha.

Finalmente, é importante destacar que, durante o segundo ciclo da educação infantil, muitas crianças que estão em contato com uma utilização funcional da linguagem escrita (...), tem interesse por conhecer e praticar o funcionamento do código escrito e começam a interessar-se por dizer letras e por como se escreve o seu nome. (...), proporcionar à criança informação e continuar utilizando a linguagem escrita como meio de comunicação, irá ajudá-la a entender o código escrito e a interessar-se por adquiri-lo. (BASSEDAS; HUGUET, SOLÉ, 1999, p 42,43)

Outra experiência bem interessante foi a de contagem das letras do nome simples/ composto, associando a quantidade de tampinhas. Entregamos tarjetas com o nome das crianças, onde as letras estavam separadas em colunas. Então, convidamos as crianças para contarem as letras, pintarem a letra inicial e final, depois solicitamos que colocassem uma tampinha sobre cada letra e novamente contassem, para observarem a quantidade de tampinhas utilizadas no próprio nome e no nome dos colegas, assim puderam comparar o tamanho dos nomes, aqueles maiores, menores e os que são do mesmo tamanho.

Em seguida, elas crianças foram colocando os nomes abaixo do numeral correspondente a quantidade de letras do nome próprio (6,8,9,10,11,12,13,14,15). Experiência que em outra aula, fizemos em forma de gráfico de barrinhas, onde cada criança foi pintando uma barrinha de acordo com a coluna onde estava o numeral que indicava o total de letras do nome simples e/ou composto. O gráfico de barrinhas construído coletivamente também foi bem interessante fazer de acordo com a letra inicial do nome próprio. Onde pudemos perceber que algumas crianças conseguiram identificar no gráfico informações solicitadas pela professora, demonstrando a compreensão leitora ao visualizar as barrinhas.

Dessa forma, o nome próprio demarca uma boa oportunidade para a construção das concepções infantis sobre a escrita, pois no começo da interpretação da própria escrita o conhecimento de que um conjunto de grafias “diz seu nome” generaliza a hipótese de que o

que se escreve são os nomes (seu e dos outros) e progressivamente o nome dos objetos. (FORTALEZA, 2017, p. 37)

Outra experiência apreciada pelas crianças foi quando exploramos a letra inicial do nome delas na rodinha, colocamos a música: qual é a letra do seu nome? (a turma do Seu Lobato) e cada um foi procurando a letra do nome que estavam espalhadas pelo chão. Depois fixamos na blusa da farda e eles ouviram novamente a música e foram procurando o colega cujo nome iniciava com a mesma letra. E foram se encontrando, formando grupos de acordo com a letra inicial. No outro dia, pedimos para fazerem a letra inicial do nome usando massinha de modelar, após isso brincaram livremente com a massinha.

Surpresa grande foi no dia da experiência da letra congelada. Preparamos em casa antecipadamente, as letras iniciais das crianças dentro de cada bexiga com água, foram ao congelador. No dia da aula, levamos as bexigas congeladas, colocamos numa bacia e fomos retirando a bexiga, ficando o gelo. Foi muito legal ver a reação das crianças, algumas ficaram sem entender, perguntando: “tia, o que isso?” quiseram logo jogar o gelo para quebrá-lo e ver o que tinha dentro, outras querendo saciar o calor passando o gelo no corpo, outras querendo comer o gelo. Algumas crianças ficaram com o gelo na mão admiradas ao perceber que era a letra do nome que estava dentro. “Olha! É a letra do meu nome!”, “Tia, eu achei!”.

Portanto, proporcionar experiências com o nome próprio sempre gera o interesse e participação da maioria das crianças. Elas amavam montar o nome com as letras móveis, que solicitamos inicialmente com ajuda da ficha e depois aumentávamos o grau de dificuldade para que tentassem formar sem ajuda da ficha, fizeram a colagem das letras do nome na ordem certa, no caderno e no livro entrelinhas. Posteriormente, aumentamos o desafio disponibilizando o alfabeto móvel, pois aí tiveram um leque maior de letras para montarem o nome próprio e dos colegas da turma. E novamente, adaptamos a experiência dando a ficha do nome para as crianças com maior dificuldade e as outras que já sabiam fazer o nome, tentavam fazer sem o apoio da ficha, refletindo sobre as letras que faziam parte do nome. Nessa atividade, as crianças costumam ajudar umas às outras, pois agrada-lhes brincar com o alfabeto, devido as letras serem coloridas, serem experiências prazerosas, desafiadoras e significativas.

Nesta perspectiva, reiteramos a importância do papel da escola na promoção da participação das crianças na cultura escrita desde cedo, que não significa submetê-las a atividades repetitivas de cópias, ditados e leituras de letras, sílabas e “palavras simples” de forma descontextualizada. (...) Dessa forma, diferentes contextos de experiências com a linguagem oral e escrita se fazem urgentes na educação infantil. FORTALEZA, 2016, p. 9.

Oportunizar experiências em que a escrita do nome da criança faça sentido para elas e que

tenha função social, que respeitem a produção dos colegas lhes causam satisfação. Citamos os momentos de desenho livre, pinturas em diferentes suportes, por exemplo em parede de azulejo e pedir que as crianças assinassem o nome, deixando o autógrafo também agradou muito a elas, pois deixaram ali numa parede a sua marca e ficaram bem felizes, mostrando as famílias na hora da saída. Concordamos com Kishimoto, 2013, p. 27 “As crianças tornam-se autoras quando criam mensagens com intenção de comunicar ou marcas, para se comunicar com outros que as compreendem.” Compartilhamos com as ideias de Zabalza, 1998, p.52 “É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto.” Ainda concordando com o mesmo autor citado acima:

Trata-se, além disso, de superar a ideia de que não basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos. Todas essas coisas são competências inestimáveis de todo bom educador(a) infantil. Mas, será preciso também a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global. (ZABALZA, 1998, p. 54)

E complementamos com as ideias de Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 79 quando afirmam que: “À medida que, na escola, as crianças tenham possibilidades de praticar, fazendo diferentes usos da linguagem, isso dá a todas, possibilidades de melhorarem no seu nível de elaboração da linguagem oral (...).”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na educação infantil é permeado pelas concepções dos professores, delas vai depender a forma de intervenções, avaliação, organização de materiais e das experiências propostas. A escuta ativa as crianças e oportunizar experiências que fascinem as crianças, estimulem a imaginação, valorizem as hipóteses, as descobertas e o potencial criador delas. Para isso, requer do professor esforço para muitas vezes abrir mão de suas preferências e crenças individuais em prol do bem maior e coletivo, que é proporcionar as crianças vivências diversificadas, lúdicas, desafiadoras e do interesse das crianças, garantindo gradativos avanços na aprendizagem.

No entanto, também requer planejamento e preparo prévio de materiais e do ambiente a ser usado. Afinal, não podemos agir na base do improviso e não é porque não gosto de me sujar de tinta que não vou proporcionar as crianças essa vivência, seja na sala de aula com pinturas em papel ou fora da sala em pintura em parede ou no chão etc. Também, não é porque gosto das paredes “limpas”, com o mínimo de coisas fixadas, que vou deixar de realizar o trabalho com diversos gêneros textuais e expor em sala as produções das crianças. Afinal, temos que apostar no ambiente como segundo educador, possibilitando investigações e descobertas.

Além disso, o trabalho com o nome próprio não pode se resumir a simples escrita espontânea ou mera cópia através da ficha modelo. Precisamos proporcionar momentos de reflexões sobre a escrita do nome, as letras, quantidade, variedade e repetição de letras no nome próprio e em outras palavras, os sons que elas fazem e estabelecer relações com os nomes dos colegas e outras palavras significativas. Envolver as crianças em situações de aprendizagem individuais e/ou coletivas que as provoquem a pensar sobre a escrita do nome de forma lúdica e interativa, percebendo a finalidade da escrita e seus usos sociais. O nome próprio como referência estável de escrita torna-se um grande aliado para dar informações e validar as hipóteses das crianças, bem como provocar conflitos cognitivos dentro da lógica infantil de construção da escrita, além de aumentar o repertório de letras e palavras das crianças de forma leve e significativa, sem a intenção do ensino da leitura e escrita convencional. Afinal, não é nenhum “pecado” responder as perguntas das crianças sobre a leitura e a escrita, porque “ainda não está na hora”. Temos que proporcionar a imersão delas no contexto letrado, pois elas já nascem no mundo letrado. É papel social da escola, ampliar os conhecimentos das crianças e não podemos resumir o trabalho da educação infantil ao brincar por brincar sem intencionalidade do professor no tocante ao planejamento e organização dos materiais e recursos disponíveis na instituição. Visto que a linguagem verbal também faz patrimônio cultural, e faz parte do currículo da educação infantil. Assim, faz parte do trabalho da educação infantil ao longo do ano letivo, considerar os saberes das crianças e proporcionar o desenvolvimento integral, dentro de uma cultura letrada, sem desprezar as outras linguagem e formas de expressão, mas também sem resumir-se apenas a socialização e a autonomia das crianças, discurso que ainda ouvimos. Por isso, temos que estar sempre refletindo sobre nossa prática pedagógica cotidiana com as crianças da educação infantil. Que apesar de não ter a intenção de alfabetizar, o trabalho realizado na educação infantil possibilita desenvolver habilidades, como o nome, a forma e o som das letras, a consciência fonológica através do trabalho com rimas, aliterações, consciência de sílaba, através de jogos e brincadeiras, inserindo as crianças no universo da leitura e da escrita sem sistematizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap 1 e 2, p. 20- 89.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/ Secretária de Educação Básica, 2017.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CURTO, Lluís Maruny (et al.). **Escrever e Ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na educação infantil**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Orientações para as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (Infantil IV e Infantil V)**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar, letramento e infância** in KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs). **Em busca da pedagogia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1, p.21-53.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 3 e 4, p. 49- 92.

## CAPÍTULO 6

### LÚDICO NA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS ANOS INICIAIS

*Aldênia Núbia Gomes Ferreira Paiva  
Alda Barros Vieira Fernandes  
Sandra Lopes da Costa*

#### RESUMO

Este trabalho abordou o papel do lúdico como incentivo à aprendizagem nos anos iniciais da educação. Foi problematizada a integração das práticas lúdicas no ambiente escolar, considerando os desafios e as potencialidades dessa abordagem para o desenvolvimento integral das crianças. O objetivo geral centrou-se na análise das contribuições do lúdico para a aprendizagem, seu embasamento teórico, e a identificação de estratégias eficazes para sua implementação, bem como os obstáculos encontrados por educadores. A metodologia adotada consistiu numa revisão de literatura, através da qual se coletaram e analisaram dados de fontes primárias e secundárias relacionadas ao tema. Essa abordagem permitiu um exame das teorias de aprendizagem que suportam o uso do lúdico, bem como de exemplos práticos de sua aplicação em sala de aula e o impacto observado na motivação e engajamento dos alunos. Os resultados revelaram que, apesar dos desafios logísticos e de percepção sobre a seriedade das práticas lúdicas, sua aplicação contribui significativamente para a motivação dos alunos, facilitando a aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ademais, foi evidenciada a necessidade de formação continuada para professores, visando sua capacitação para integrar o lúdico de maneira efetiva nas práticas pedagógicas. As considerações finais reforçaram a importância de superar os desafios identificados e explorar as potencialidades do lúdico, indicando caminhos para futuras pesquisas e práticas educacionais que valorizem essa dimensão no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Lúdico. Aprendizagem. Anos Iniciais. Educação. Desenvolvimento Infantil.

#### INTRODUÇÃO

A prática do lúdico na educação tem sido objeto de estudo e aplicação em diversos contextos pedagógicos, sobretudo nos anos iniciais do desenvolvimento infantil. Essa abordagem se baseia no uso de jogos, brincadeiras e atividades recreativas como meio de facilitar a aprendizagem, promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e estimular o interesse e a motivação para o processo educativo. Diante disso, a presente revisão bibliográfica tem como foco a análise da prática do lúdico como incentivo à aprendizagem nos anos iniciais, visando compreender suas implicações, desafios e benefícios dentro do ambiente escolar.

A relevância deste tema reside na crescente demanda por práticas educacionais que não apenas atendam aos requisitos curriculares, mas que também respeitem e promovam o

desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a educação lúdica surge como uma resposta aos modelos tradicionais de ensino, frequentemente centrados na transmissão de conteúdos de maneira expositiva e pouco interativa. A adoção de estratégias lúdicas no ensino é defendida por diversos teóricos da educação, que argumentam ser esta uma maneira eficaz de engajar os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais estimulante e acolhedor.

Entretanto, apesar dos potenciais benefícios, a implementação de atividades lúdicas enfrenta diversos desafios no ambiente educacional. Estes vão desde a resistência de parte dos educadores, que podem ver no lúdico uma perda de tempo ou uma distração dos objetivos curriculares, até a falta de recursos, formação adequada dos professores e apoio institucional. Dessa forma, surge a problematização central desta pesquisa: como as práticas lúdicas podem ser efetivamente integradas ao currículo escolar dos anos iniciais de forma a maximizar seus benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, superando os desafios e resistências existentes?

Diante do exposto, os objetivos desta revisão bibliográfica são duplos. Primeiramente, busca-se explorar a literatura existente sobre o uso do lúdico como ferramenta didática nos anos iniciais da educação, identificando os principais métodos, técnicas e atividades que têm sido aplicados com sucesso. Em segundo lugar, pretende-se analisar os desafios enfrentados por educadores na implementação de tais práticas, bem como as estratégias adotadas para superá-los. Através deste estudo, espera-se contribuir para um maior entendimento sobre o papel do lúdico na educação inicial, fornecendo subsídios para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas na promoção de um ensino mais dinâmico, interativo e eficaz.

Segue uma revisão da literatura que embasa teoricamente a discussão. Em seguida, detalha a metodologia adotada para a realização deste estudo, consistindo em uma revisão de literatura. A análise e discussão dos dados coletados são apresentadas em seções sequenciais, abordando, primeiramente, a fundamentação teórica do lúdico, seu impacto na aprendizagem nos anos iniciais, e a importância das tecnologias digitais como ferramentas lúdicas.

Posteriormente, discute estudos de caso e relatos de experiência que ilustram a aplicação prática e os desafios enfrentados na integração do lúdico no ambiente educacional. A seção de resultados e discussão enfatiza as descobertas principais, seguida de uma análise dos desafios e perspectivas futuras para a pesquisa e prática do lúdico na educação. Conclui com considerações finais que resumem os principais achados e sugerem direções para futuras investigações no campo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico deste trabalho está estruturado de forma a oferecer uma compreensão

sobre a importância do lúdico na educação, delineando inicialmente a conceituação e relevância das atividades lúdicas no contexto educacional. Em seguida, discorre-se sobre as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam a utilização do lúdico como ferramenta didática, destacando as contribuições de diversos autores que exploram o potencial dessas práticas no estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Aborda-se também a relação entre o lúdico e as tecnologias digitais, evidenciando como a integração desses elementos pode enriquecer as experiências de aprendizagem. Por fim, o referencial teórico analisa os desafios e obstáculos enfrentados pelos educadores na implementação de atividades lúdicas, bem como as estratégias adotadas para superá-los, proporcionando um panorama crítico e reflexivo sobre a prática do lúdico nos anos iniciais da educação. Esta estrutura visa aprofundar o entendimento sobre o tema, fornecendo uma base para a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A conceituação do lúdico e sua importância no contexto educacional têm sido objeto de estudo por diversos autores, que destacam a relevância das atividades lúdicas como meio de promover o desenvolvimento integral das crianças. O lúdico, entendido como atividades que incluem jogos, brincadeiras e outras formas de entretenimento, é fundamental para o processo de aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Segundo Alves (2009, p. 65), “o lúdico deve ser visto como uma dimensão essencial da cultura humana, permeando as atividades educativas e proporcionando experiências significativas de aprendizagem”. Esta perspectiva ressalta o valor do lúdico não apenas como ferramenta pedagógica, mas como elemento intrínseco à experiência humana.

Além disso, a literatura apresenta diferentes perspectivas sobre o papel do lúdico na educação. Por um lado, Antunes, Cordeiro e Vasconcelos (2008, p. 6) defendem que “o uso do lúdico como ferramenta didática favorece a construção do conhecimento, ao estimular a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica entre os alunos”. Essa abordagem sugere que as atividades lúdicas, ao proporcionarem um ambiente de aprendizagem mais estimulante e menos formal, podem facilitar a assimilação de conteúdos curriculares de maneira mais efetiva e prazerosa.

Por outro lado, a integração do lúdico no ambiente educacional desafia educadores a repensarem suas práticas pedagógicas. Como afirmam Barbosa e Shitsuka (2020, p. 7), “a incorporação de tecnologias digitais nas práticas lúdicas em sala de aula representa uma oportunidade para renovar as metodologias de ensino e engajar os alunos de maneira significativa”.

Esta citação destaca o potencial das novas tecnologias em enriquecer as experiências lúdicas, promovendo novas formas de interação e aprendizagem.

Em uma análise mais detalhada, Cordovil *et al.* (2016, p.05) oferecem uma visão crítica sobre a complexidade de se definir o lúdico, argumentando que:

Embora amplamente reconhecida sua importância para o desenvolvimento infantil, a natureza multifacetada do lúdico e sua aplicação prática no contexto educativo exigem uma reflexão cuidadosa sobre como, quando e por que integrar essas atividades no currículo escolar, garantindo que contribuam efetivamente para os objetivos de aprendizagem.

Esta citação enfatiza a necessidade de um entendimento sobre o lúdico, sua implementação e os fatores que influenciam seu sucesso no contexto educativo. Em suma, a fundamentação teórica sobre a conceituação do lúdico revela um consenso sobre sua importância para a educação, ao mesmo tempo em que aponta para a diversidade de abordagens e desafios na sua implementação prática. A compreensão dessas diferentes perspectivas é importante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que maximizem os benefícios das atividades lúdicas nos anos iniciais da aprendizagem.

## **APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**

A aprendizagem nos anos iniciais é marcada por características específicas do desenvolvimento infantil, nas quais a importância da aprendizagem lúdica se destaca como um componente fundamental. Durante esta fase, as crianças estão desenvolvendo habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais em ritmo acelerado. A utilização de estratégias lúdicas de ensino é reconhecida por sua capacidade de engajar os alunos de maneira integral, respeitando suas necessidades de desenvolvimento e promovendo um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Como Gomes (2009, p. 9) aponta, “as atividades lúdicas são essenciais no processo educativo das crianças, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, além de facilitar a aquisição de novos conhecimentos de forma mais natural e significativa”.

Os objetivos da educação nos anos iniciais vão além da simples transmissão de conteúdo. Eles incluem o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, resolver problemas, interagir socialmente e expressar-se de forma criativa. Neste contexto, o lúdico desempenha um papel importante ao oferecer um meio através do qual essas habilidades podem ser desenvolvidas. Conforme descrito por Sousa *et al.* (2015, p. 95), “o lúdico na educação possibilita que a criança explore seu ambiente, experimente, descubra e construa conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral”.

Além disso, a inserção do lúdico no currículo escolar dos anos iniciais é defendida não apenas por sua eficácia em promover a aprendizagem, mas também por sua capacidade de responder às necessidades emocionais e sociais das crianças. Oliveira (2020, p. 95) enfatiza a importância desta abordagem em seu trabalho, afirmando que:

A inserção acelerada das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, especialmente em tempos de pandemia, reforça a necessidade de métodos de ensino que não somente abordem o conteúdo curricular de forma eficaz, mas que também promovam o bem-estar emocional e social dos alunos. O lúdico, neste sentido, oferece um caminho para alcançar esses objetivos, criando um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo educativo e acolhedor.

Esta citação ilustra a multifuncionalidade do lúdico, destacando sua relevância em contextos educacionais desafiadores, como o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. A capacidade do lúdico de adaptar-se a diferentes cenários e promover um ambiente de aprendizagem que atende às diversas necessidades dos alunos demonstra sua importância inegável nos anos iniciais da educação.

Em resumo, a aprendizagem lúdica nos anos iniciais é fundamental para o desenvolvimento infantil, oferecendo um meio através do qual os objetivos educacionais podem ser alcançados de maneira eficaz e significativa. A incorporação de atividades lúdicas no currículo escolar responde às necessidades de desenvolvimento das crianças, promovendo o crescimento cognitivo, social e emocional, ao mesmo tempo em que enriquece o processo educativo.

## **O LÚDICO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**

O lúdico, como ferramenta didática, tem sido amplamente reconhecido por sua eficácia em promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Diversas teorias da aprendizagem suportam o uso do lúdico no ambiente educacional, destacando-o como um meio efetivo de engajar alunos nos anos iniciais. Conforme apontado por Cordovil *et al.* (2016, p. 2), “o lúdico, ao ser integrado às práticas pedagógicas, atua como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo e social, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico e estimulante”.

Dentro deste contexto, as atividades lúdicas variam desde jogos educativos, brincadeiras dirigidas, dramatizações até o uso de tecnologias digitais interativas. Um exemplo destacado por Barbosa e Shitsuka (2020, p. 6) ilustra a eficácia do lúdico na educação remota: “O uso de aplicativos educacionais interativos e jogos digitais tem demonstrado resultados positivos no engajamento e na motivação dos alunos, especialmente em contextos de ensino à distância”. Esta abordagem reflete a adaptabilidade das práticas lúdicas, que podem ser moldadas para atender às

necessidades de diferentes contextos educacionais.

O impacto do lúdico na motivação e engajamento dos alunos é um dos aspectos mais valorizados desta abordagem pedagógica. A motivação para aprender é significativamente aumentada quando os alunos estão engajados em atividades que consideram divertidas e interessantes. Gomes (2009, p. 12), em sua pesquisa, observa que “a implementação de atividades lúdicas em sala de aula contribui para um aumento na motivação dos alunos, refletindo-se em uma maior participação e interesse pelo processo de aprendizagem”.

A relevância do lúdico como ferramenta didática é ainda mais evidenciada na citação direta longa de Antunes, Cordeiro e Vasconcelos (2008, p. 8):

Considerando a importância da motivação no processo de aprendizagem, as atividades lúdicas emergem como uma estratégia pedagógica de valor inestimável. Elas criam um ambiente de aprendizagem que não apenas estimula a curiosidade e a exploração, mas também promove a interação social e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Por meio do lúdico, é possível abordar conteúdos curriculares de maneira que os alunos não apenas compreendam, mas também aplicam o conhecimento de forma criativa e significativa em suas vidas.

Esta perspectiva ressalta a capacidade do lúdico de transformar a sala de aula em um espaço dinâmico onde o aprendizado é vivenciado de maneira ativa e significativa pelos alunos. Através da integração de atividades lúdicas, os educadores podem promover uma maior interação e colaboração entre os alunos, facilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais e o alcance dos objetivos educacionais de forma mais efetiva e satisfatória.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada para a elaboração da presente revisão bibliográfica envolve um processo sistemático de busca, seleção, análise e síntese de literatura relevante sobre a prática do lúdico como incentivo à aprendizagem nos anos iniciais da educação. A revisão de literatura, nesse contexto, é entendida como um método de pesquisa que permite a compilação e o exame crítico de trabalhos acadêmicos, artigos, livros e outros documentos relevantes para o tema em estudo, com o objetivo de identificar padrões, temas, debates e lacunas no conhecimento existente.

A coleta de dados para a revisão se dá por meio de uma busca estruturada em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios de teses e dissertações, utilizando palavras-chave relacionadas ao lúdico na educação, aprendizagem lúdica, jogos educativos, e metodologias ativas nos anos iniciais. Além disso, realiza-se uma busca manual nas referências bibliográficas dos documentos selecionados, visando identificar outros trabalhos pertinentes que possam não ter

surgido na busca inicial. Esta estratégia ajuda a garantir a abrangência da revisão, cobrindo uma variedade de fontes e perspectivas sobre o tema.

Após a coleta inicial, procede-se à seleção dos documentos, na qual são incluídos aqueles que diretamente abordam a prática do lúdico na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, excluindo-se os que não se relacionam diretamente ao escopo da pesquisa. A análise dos dados coletados é realizada mediante a leitura crítica dos textos selecionados, com foco na identificação de conceitos chave, resultados de pesquisas, metodologias empregadas e conclusões dos autores sobre a eficácia e desafios da integração do lúdico no processo educativo.

Por fim, a síntese das informações coletadas e analisadas é apresentada de forma organizada, seguindo a estrutura previamente definida para a revisão bibliográfica. Essa etapa consiste na redação de um texto coeso que articula os principais achados da literatura, destacando como a prática do lúdico contribui para a aprendizagem nos anos iniciais, as estratégias de implementação bem-sucedidas, os desafios encontrados e as recomendações para práticas futuras. Este processo metodológico visa contribuir para uma compreensão mais ampla e fundamentada do papel do lúdico na educação, fornecendo uma base para pesquisas futuras e para a prática pedagógica.

Na sequência deste estudo, apresenta-se um quadro sintético que consolida as principais contribuições teóricas abordadas no referencial teórico, bem como as respectivas implicações práticas dessas contribuições para a aplicação do lúdico na educação. Este quadro foi elaborado com o objetivo de facilitar a visualização e compreensão das diversas perspectivas e metodologias discutidas, destacando os autores referenciados e seus principais pontos de vista sobre o papel do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem infantil. A estrutura do quadro permite uma rápida consulta às ideias centrais, servindo como um recurso para a articulação entre teoria e prática no contexto educacional.

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
ANTUNES, C. C.; CORDEIRO, A. A.; VASCONCELOS, V. N.	O Lúdico como Ferramenta Didática e o seu uso no Ensino de Língua Portuguesa	2008
GOMES, K. F.	O lúdico na escola: Atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino Fundamental I no município de Araras	2009
ALVES, F. D.	O Lúdico e a Educação Escolarizada da Criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa	2009
SOUSA, A. <i>et al.</i>	O universo lúdico da programação de computadores com Logo no Ensino Fundamental	2015
CORDOVIL, R. V. <i>et al.</i>	Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa	2016

BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R.	Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência	2020
OLIVEIRA, L. S. F.	A inserção acelerada das TDIC na educação infantil e ensino fundamental I diante a pandemia da COVID-19	2020

Fonte: autoria própria

Após a inserção do quadro, é importante salientar como a organização das informações contribui significativamente para a compreensão das dinâmicas entre as teorias do lúdico e suas aplicações práticas na educação. A análise dos dados apresentados no quadro ressalta a complexidade e a riqueza das abordagens pedagógicas lúdicas, bem como os desafios enfrentados por educadores na implementação dessas práticas. Essa síntese proporciona uma base para futuras investigações e reflexões sobre o lúdico, evidenciando caminhos para a integração efetiva dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem, com vistas à promoção do desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais da educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussão deste trabalho é estruturada com base nas informações extraídas tanto da nuvem de palavras quanto do Quadro 1, servindo como alicerces para a análise das temáticas centrais identificadas. Inicialmente, discute-se os resultados emergentes da nuvem de palavras, destacando-se os conceitos mais prevalentes e sua relevância para o campo da educação lúdica, oferecendo uma visão panorâmica das principais tendências e ênfases no discurso acadêmico sobre o lúdico. Em seguida, a discussão se aprofunda com base nas informações sintetizadas no Quadro 1, que organiza os principais achados teóricos e suas implicações práticas, permitindo uma articulação entre a teoria e a aplicabilidade no contexto educacional. Esta estrutura permite uma análise das estratégias pedagógicas lúdicas, dos desafios enfrentados pelos educadores e das potenciais soluções para a integração efetiva do lúdico na aprendizagem, proporcionando uma compreensão sobre como as práticas lúdicas podem ser otimizadas para promover um desenvolvimento integral e significativo para os alunos nos anos iniciais da educação.

Para complementar a análise realizada neste estudo, inclui-se uma nuvem de palavras, elaborada a partir dos termos mais frequentemente citados no referencial teórico e na discussão dos resultados. Esta ferramenta visual busca destacar os conceitos-chave que surgem do debate sobre o lúdico na educação, evidenciando a prevalência de determinadas ideias e a relação entre elas. A escolha por representar esses dados por meio de uma nuvem de palavras visa facilitar a identificação



fundamental amplia significativamente as possibilidades de interação e aprendizagem, oferecendo novos caminhos para a prática educativa lúdica”. Esta afirmação sublinha o potencial das tecnologias digitais em enriquecer as experiências de aprendizagem através do lúdico.

Exemplos de uso efetivo de tecnologias digitais em contextos lúdicos educacionais incluem a utilização de aplicativos de jogos educativos, plataformas de realidade virtual para simulações imersivas e ferramentas interativas de *storytelling*. Essas tecnologias permitem que os educadores criem experiências de aprendizagem personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um engajamento com o conteúdo educativo.

Além disso, Oliveira (2020, p.100) em sua análise sobre a inserção acelerada das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na educação infantil e ensino fundamental I diante da pandemia da COVID-19, destaca que:

A necessidade de adaptação ao ensino remoto impulsionou a busca por soluções criativas que mantivessem o interesse e a motivação dos alunos. Neste cenário, as tecnologias digitais emergiram como aliadas indispensáveis, proporcionando meios para a realização de atividades lúdicas que facilitam a compreensão dos conteúdos e estimulam a interação mesmo à distância. A prática demonstrou que, quando bem planejadas, essas atividades não só apoiam a continuidade do processo educativo, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para os alunos.

Esta citação ilustra o impacto significativo que as tecnologias digitais, utilizadas de forma lúdica, podem ter sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais nos alunos. A capacidade de adaptar-se e incorporar novas tecnologias no ensino é, portanto, essencial para educadores que buscam não apenas superar desafios impostos por situações extraordinárias, como a pandemia, mas também para aqueles que visam preparar os alunos para um futuro cada vez mais digitalizado.

Em resumo, a integração das tecnologias digitais como ferramentas lúdicas no ambiente educacional oferece oportunidades para inovar nas práticas pedagógicas, melhorando a qualidade da educação e a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao aproveitar o potencial lúdico das tecnologias digitais, é possível criar um ambiente de aprendizagem que não só engaja e motiva os alunos, mas também os prepara de forma eficaz para os desafios do século XXI.

## **ESTUDOS DE CASO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

A implementação de práticas lúdicas na educação enfrenta uma série de desafios, que variam desde a resistência institucional até a falta de formação específica dos educadores para integrar essas atividades de forma eficaz no currículo. Apesar desses obstáculos, a literatura aponta para um

reconhecimento crescente do valor do lúdico na educação e sugere perspectivas promissoras para sua pesquisa e prática futuras.

Um dos principais desafios identificados na literatura é a resistência por parte de alguns setores do ambiente educacional, que ainda veem o lúdico como uma atividade marginal, não essencial ao processo de aprendizagem. Alves (2009, p. 85) destaca que “a integração do lúdico no ambiente escolar requer uma mudança de paradigma que valorize as experiências lúdicas como parte integrante e fundamental do processo educativo, e não apenas como um complemento ou distração”. Esta observação aponta para a necessidade de uma mudança na percepção do lúdico, de atividade secundária para componente central da educação.

Além disso, a falta de recursos e formação específica para educadores é outro desafio significativo. Muitos professores reconhecem a importância do lúdico, mas sentem-se despreparados para implementá-lo de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Cordovil *et al.* (2016, p. 4) ressaltam que “é fundamental que os educadores recebam formação adequada que os capacite a integrar atividades lúdicas no currículo de maneira que contribua para os objetivos de aprendizagem, superando a visão de que o lúdico é meramente recreativo”.

Apesar desses desafios, as perspectivas futuras para a pesquisa e prática do lúdico na educação são promissoras. A crescente evidência sobre os benefícios do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças está impulsionando uma maior aceitação dessas práticas. Barbosa e Shitsuka (2020, p. 3) oferecem uma visão otimista, argumentando que:

À medida que mais estudos demonstram o impacto positivo das atividades lúdicas no engajamento e aprendizagem dos alunos, espera-se que as instituições educacionais se tornem mais abertas à sua integração no currículo escolar. Essa tendência é amplificada pela introdução de tecnologias digitais, que oferecem novas oportunidades para enriquecer a prática lúdica e torná-la mais relevante para as gerações atuais.

Esta citação enfatiza a interseção entre o lúdico e as tecnologias digitais como um vetor importante para a evolução das práticas educacionais lúdicas. A adaptação e integração de ferramentas digitais no contexto lúdico não apenas ampliam as possibilidades de atividades inovadoras, mas também ajudam a alinhar a educação com as competências digitais que são cada vez mais necessárias no século XXI.

Em conclusão, embora existam desafios significativos na implementação de práticas lúdicas na educação, as perspectivas futuras são animadoras. A contínua pesquisa e desenvolvimento na área, juntamente com uma crescente aceitação das contribuições do lúdico para a aprendizagem, sugerem que essas práticas podem se tornar cada vez mais centrais no processo educativo. A chave para esse avanço está na superação dos desafios atuais, através da formação de educadores, do apoio

institucional e da integração de tecnologias digitais que enriqueçam e diversifiquem as experiências lúdicas na educação.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A implementação de práticas lúdicas na educação enfrenta diversos desafios, desde questões estruturais até resistências culturais dentro do ambiente escolar. Apesar do reconhecimento dos benefícios que estas práticas trazem ao processo de aprendizagem, educadores e instituições muitas vezes se deparam com obstáculos que dificultam sua plena integração. Cordovil *et al.* (2016, p. 3) discutem essas barreiras ao afirmar que “a aplicação do lúdico no ambiente educativo requer não apenas recursos e materiais adequados, mas também uma mudança de paradigma que valorize as atividades lúdicas como parte essencial do currículo, e não apenas como um complemento ou atividade de lazer”.

Um dos principais desafios é a falta de formação específica dos professores para o uso efetivo do lúdico como ferramenta didática. Muitos educadores reconhecem a importância do lúdico, mas sentem-se inseguros sobre como integrá-lo de maneira eficaz ao currículo. Além disso, a limitação de recursos e o ambiente físico das escolas, muitas vezes não adaptado para atividades dinâmicas e interativas, podem comprometer a implementação de práticas lúdicas. Nesse sentido, Gomes (2009, p. 23) aponta a necessidade de “investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos que estimulem a criatividade e o engajamento dos alunos, além de capacitação continuada dos professores para explorarem o potencial educativo do lúdico”.

A longo prazo, as perspectivas para a pesquisa e prática do lúdico na educação são promissoras. A crescente digitalização da sociedade e a introdução de novas tecnologias no ambiente educacional abrem novas possibilidades para a integração do lúdico. Barbosa e Shitsuka (2020, p. 7) destacam que “o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergiu como um campo fértil para a inovação pedagógica, permitindo a criação de ambientes lúdicos virtuais que transcendem as barreiras físicas da sala de aula”.

Além disso, a evolução das pesquisas na área da neurociência e psicologia educacional contribui para um melhor entendimento sobre como as atividades lúdicas influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Esses avanços científicos podem fornecer bases para a elaboração de estratégias lúdicas mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Em conclusão, apesar dos desafios enfrentados na implementação de práticas lúdicas na educação, as perspectivas futuras indicam um caminho de contínua inovação e aprimoramento. A

chave para o sucesso reside na capacidade de superar as barreiras existentes, por meio de investimentos em formação de professores, infraestrutura adequada, e integração de tecnologias digitais, visando à criação de um ambiente educativo que valorize e potencialize o papel do lúdico na aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A revisão bibliográfica realizada abordou a prática do lúdico como incentivo à aprendizagem nos anos iniciais da educação, explorando suas definições, importância, aplicações práticas, teorias de suporte, integração com tecnologias digitais, desafios enfrentados e perspectivas futuras. Através da análise dos trabalhos de diversos autores, foi possível identificar uma convergência sobre a relevância do lúdico no desenvolvimento infantil e seu potencial para promover uma experiência educativa mais rica e engajadora.

Ficou evidente que o lúdico, quando integrado de forma estratégica e consciente ao processo educativo, pode oferecer benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. As teorias da aprendizagem discutidas reforçam a ideia de que as atividades lúdicas, ao estimularem a curiosidade e a motivação, facilitam a construção do conhecimento de maneira mais efetiva e significativa. Além disso, a inclusão das tecnologias digitais nas práticas lúdicas foi destacada como um meio de renovar e enriquecer as metodologias de ensino, adaptando-se às necessidades e interesses das novas gerações de alunos.

Contudo, a implementação do lúdico no contexto educacional não está isenta de desafios. A resistência de alguns educadores, a falta de formação específica, as limitações de recursos e infraestrutura, bem como a necessidade de alinhamento com os objetivos curriculares, são barreiras que precisam ser superadas. A discussão sobre esses desafios ressalta a importância de políticas educacionais e iniciativas de formação continuada que apoiem os professores na integração eficaz do lúdico em suas práticas pedagógicas.

As perspectivas futuras para a pesquisa e prática do lúdico na educação apontam para a necessidade de estudos adicionais que explorem as diferentes facetas dessa abordagem, bem como sua aplicação em contextos educacionais diversificados. Há, igualmente, um chamado para o desenvolvimento de ferramentas e recursos didáticos inovadores que possam auxiliar os educadores na implementação de atividades lúdicas, garantindo que estas sejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades individuais dos alunos.

Em conclusão, a prática do lúdico nos anos iniciais apresenta-se como um campo fértil para o desenvolvimento de estratégias educativas que promovam o engajamento e a aprendizagem

significativa. Apesar dos desafios existentes, as evidências sugerem que, com o suporte adequado, as atividades lúdicas podem desempenhar um papel central na promoção de uma educação que respeite e valorize as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Assim, reafirma-se a importância de continuar explorando o conhecimento sobre o lúdico, visando sua integração efetiva e reflexiva no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. D. O Lúdico e a Educação Escolarizada da Criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 213., 2009.

ANTUNES, C. C.; CORDEIRO, A. A.; VASCONCELOS, V. N. **O Lúdico como Ferramenta Didática e o seu uso no Ensino de Língua Portuguesa**. 1-10. 2008. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_48\\_1490045656.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_48_1490045656.pdf). Acesso em 10 de março de 2024.

BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. **Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência**. *E-Acadêmica*, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/12>. Acesso em 10 de março de 2024.

CORDOVIL, R. V. *et al.* **Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa**. VIII FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, p. 1-6, 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA8\\_ID2490\\_08092016203305.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID2490_08092016203305.pdf). Acesso em 10 de março de 2024.

GOMES, K. F. **O lúdico na escola: Atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino Fundamental I no município de Araras**. p. 1-36, 2009. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes\\_kf\\_tcc\\_rcla.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequence=1). Acesso em 10 de março de 2024.

OLIVEIRA, L. S. F. A inserção acelerada das TDIC na educação infantil e ensino fundamental I diante a pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Policy and Development*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 95–117, 2020. DOI: 10.52367/BRJPD.2675-102X.2020.2.4.95-117. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/brjpd/article/view/317>. Acesso em 10 de março de 2024.

SOUSA, A. *et al.* **O universo lúdico da programação de computadores com Logo no Ensino Fundamental**. 123p, 2015. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/10221>. Acesso em 10 de março de 2024.

## CAPÍTULO 7

### **A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA EM SALA DE AULA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, COMUNICATIVO E SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Ana Cristina Santiago da Costa  
Ana Michelle Lima Oliveira da Silva*

#### **INTRODUÇÃO**

A literatura infantil favorece o desenvolvimento intelectual da criança e, por esta razão, decidimos fazer uma investigação sobre a temática com o objetivo de compreender a função que a literatura infantil exerce na rotina de bebês e de crianças. Portanto, o presente trabalho traz como tema a literatura infantil relacionando teoria e prática, objetivando apresentar esta ferramenta tão valiosa e rica em possibilidades de trabalho com as crianças para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

O estudo aponta para a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, e ainda discorre sobre a linguagem, o pensamento e a fala, segundo as abordagens de autores na área como Lev Vygotsky, Ana Bondioli e Suzanna Mantovani.

No que se refere à metodologia utilizada para a efetivação deste estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, bibliográfica e exploratória a fim de apontar perspectivas de Monteiro Lobato (1882-1948), um dos autores referências no Brasil que tratam da temática deste trabalho, além de Lev Vygotsky que aponta para a importância da formação do pensamento infantil por meio da comunicação social da criança, especialmente com adultos.

Dentre todas as possibilidades de trabalho com a literatura infantil, o uso da contação de histórias como ferramenta educativa mostra-se uma das mais promissoras. Sabemos que as crianças compreendem e conceituam o mundo a partir das linguagens e essas linguagens acabam por mediar e construir seus conhecimentos. A literatura infantil fornece a inserção na linguagem oral e escrita e, se bem utilizada, pode captar a atenção das crianças e levá-las a aprenderem à medida que se discute sobre o tema abordado no livro e sobre o enredo da história em pauta.

Compreendemos que a literatura infantil, a partir da contação de história, auxilia muito a comunicação da criança para ser fluída e espontânea, dinâmica e prazerosa, assim, observar suas preferências, sentimentos, nível da oralidade, tempo de concentração dentre outros aspectos.

Portanto, é importante que as crianças entrem em contato desde a mais tenra infância com a literatura, possibilitando o desenvolvimento de inúmeros aspectos, especialmente o da linguagem. Além disso, o contato com as obras literárias facilita caminhos para um mundo da imaginação, transformando seu modo de pensar, consolidando aprendizagens e ensinamentos.

## A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

De acordo com estudos realizados acerca da literatura infantil, sua chegada ao Brasil ocorreu no final do século XIX. No decorrer deste período já se falava de casos isolados de registros de obras destinadas às crianças. Até então, o que imperava era a forma de contação de história, em que se repassavam os contos folclóricos e as lendas de forma oral e essa era também uma maneira utilizada para a transmissão da cultura. (COUTINHO, 2004).

A literatura infantil brasileira recebeu influência portuguesa, africana e indígena e isso resultou em histórias e cantigas muito diversificadas e divertidas. Durante o período do Brasil-colônia, as escravas contavam histórias como forma de acalantar os filhos dos brancos de quem cuidavam, esse período pode ser retratado na obra de José Lins do Rego (2003, p. 44-45), *Menino de Engenho*. Segue um fragmento de texto:

[...] a velha Totonha de quando e vez batia no engenho. [...] Ela vivia de contar histórias de Trancoso. [...] andava léguas e léguas a pé, de engenho em engenho, como se uma edição viva das Mil e uma noites. Que talento ela possuía para contar histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem um dente na boca, e com uma voz que dava os tons às palavras. As suas histórias para mim valiam tudo. [...] Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele seu sorriso de avó de gravura dos livros de história. [...] Havia uma nota pessoal na modulação de sua voz [...]. A sua avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das histórias que outros contavam.

A literatura infantil brasileira em seu início era utilizada principalmente para fins pedagógicos. Isso se deu por conta das ações em prol da alfabetização, após a abolição dos escravos. A literatura nesse período era usada também como instrumento disciplinador de crianças e como uma espécie de “tranquilizante” com o objetivo de acalmá-las. É imperioso destacar que a didatização da literatura infantil, camufla seu caráter lúdico e a afasta do seu real objetivo que é divertir e entreter a criança, despertando sua imaginação e seu gosto pela leitura.

Na visão de Coutinho (2004), a literatura infantil, embora deva ser dotada de uma ausência de intenção meramente pedagógica, deve também ser cheia de intencionalidades educativas, instrutivas e emocionantes, provocando na criança, a sua imaginação, sua sensibilidade, sua criatividade e seu interesse pela leitura.

Há indícios que antes de Monteiro Lobato (1882-1948), alguns escritores brasileiros escreveram livros infantis, mas foi ele quem realmente deu força e consistência a este tipo de literatura no país. Também é válido ressaltar que, diferentemente das obras portuguesas, ele reproduz a realidade e a cultura brasileira da época possibilitando, por meio de suas histórias, que a criança viaje em seu imaginário provocando pensamento e reflexão, proporcionando o aprendizado, deslumbre e diversão.

De acordo com Cunha:

Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional. (CUNHA, 1999, p.24)

O livro *A Menina do Nariz Arrebitado* que deu origem à *Narizinho* da obra *Sítio do Picapau Amarelo*, foi a primeira história infantil de Monteiro Lobato. O autor manifesta em seus escritos influências de autores como Jean de La Fontaine (1621-1695), das *Fábulas de Esopo* e personagens de desenhos animados como *O marinheiro Popeye* e *o Gato Félix*. *Pedrinho*, personagem do *Sítio do Picapau Amarelo* é com quem Monteiro Lobato se reconhece na sua época de criança.

É válido relatar que ele criou histórias atreladas à cultura brasileira como folclore e também escreveu textos que ensinavam, de maneira atraente para as crianças, conhecimentos de Matemática, História, Geografia, sendo, então este autor a iniciar a literatura paradidática.

O fato de Monteiro Lobato se utilizar de uma maneira bastante particular de escrita, ou seja, uma linguagem bem simples onde ele funde o real e a fantasia, fez com que se tornasse um escritor muito apreciado pelas crianças. Algumas renovações foram feitas nos livros infantis e didáticos quando Monteiro Lobato passou a editar livros no Brasil, pois até então, os livros brasileiros só eram editados na Europa.

Sua maior obra na literatura infantil, *Sítio do Picapau Amarelo*, já passou por diversas adaptações para transmissões televisivas e, uma das mais recentes foi a versão em desenho animado, tendo sido bem aceita pelo público infantil.

Em 1948, o Brasil se despediu da pessoa de Monteiro Lobato, mas suas obras permanecem presentes nas salas de aula até hoje, encantando crianças e adultos. Assim, perdemos o iniciador da literatura infantil brasileira com sua característica marcante de unir o real, o imaginário e o folclórico em suas obras.

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Podemos dizer que a Literatura Infantil é considerada fundamental no desenvolvimento da linguagem infantil, assim como na formação de leitores e produtores de texto, e essa é a característica mais marcante quando lemos os mais variados conceitos deste gênero, ou seja, seus aspectos pedagógicos.

Ao observarmos as listas de indicações de livros e sugestões de leitura, como por exemplo, o site lendo.org e a lista dos livros mais vendidos que é divulgada semanalmente na revista “Veja”, podemos perceber que, dentre as obras que são determinadas como merecedoras de serem lidas e apreciadas, baseadas em alguns julgamentos críticos, e que são muito valorizadas pela mídia, não se incluem as obras de Literatura Infantil. Apenas quando há uma concepção histórica é que podemos ver títulos como Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll. E é válido ressaltar que o referido título contém muitas mensagens que não são de fácil compreensão por parte das crianças, mas é muito apreciada por adultos que consideram que os pequenos leitores também podem lê-la.

São muitos os conceitos que se atribuem à Literatura Infantil e, dentre eles, podemos citar a opinião de Carlos Drummond de Andrade a respeito do tema, em Confissões de Minas:

[...] O gênero Literatura Infantil tem a meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de ser alimento para a alma de uma criança ou de um jovem e se dirige ao espírito do adulto? [...] (1979, p. 220).

As palavras de Drummond acerca da literatura mostram certa inquietação, pois podemos perceber que, para ele, a literatura em si pode ser apreciada tanto por adultos, como por jovens e crianças, havendo a necessidade, como ele mesmo diz, de serem tomados “cuidados de linguagem e decência”.

Cagneti (1996) ainda diz que:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: Fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (p.7).

A abordagem de Cagneti deixa clara sua percepção de literatura infantil como algo que possui beleza, criatividade, fantasias. Escritos que trazem o real e a fantasia para dentro das mentes e emoções dos leitores, apontando com valor de obra artística. Cademartori (2010) também expressa sua visão sobre literatura infantil quando diz que:

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor [...] (p. 17).

Essas palavras nos levam a perceber que a literatura infantil pode despertar nas crianças a imaginação, a alegria e a liberdade de experimentar as inúmeras sensações possibilitadas por meio imagético da leitura. E ainda que a criança tem o poder de dar seu próprio sentido àquilo que está lendo.

Em uma entrevista cedida à Almeida (2012), Ziraldo (1932-), um dos mais conhecidos escritores infantis do Brasil, expressa um pouco de sua visão sobre o assunto e diz que:

[...] leitura é vocação e quem não nasce vocacionado para leitura, é preciso fazer que essa pessoa também descubra o infinito prazer que há em ler [...] A questão da leitura no Brasil é emergencial. É preciso mobilizar a sociedade para incentivar o prazer de ler, e não, ler como exercício (ALMEIDA, 2012).

Como pode ser percebido, mesmo com atribuições de diferentes conceitos sobre a literatura infantil, há algo em comum entre os autores citados nesta sessão: sua relevância para a formação cognitiva, emocional e criativa das crianças, especialmente, e sua capacidade de despertar fruição.

## **AS APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS PROMOVIDAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL PARA A CRIANÇA**

A leitura abre portas surpreendentes e, por meio delas, podemos ver um universo inteiro de diversificadas possibilidades. Os professores precisam dar destaque à leitura em suas salas de aula, por vários motivos, e um deles é o que o filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) defendia quando citado por Larrosa (2005), ele colocava que uma das primeiras atribuições da educação era ensinar a ver, ou seja a perceber de modo mais apurado as situações. A leitura ajuda a tirar a venda dos olhos de quem lê e amplia possibilidades de entendimento e interpretação, além de auxiliar a pensar em soluções adequadas às situações.

Um livro não é meramente um agrupamento de textos ou palavras, e sim, uma série de possíveis traduções para nossos sentimentos e percepções, bem como diversas soluções para os conflitos internos do leitor. No livro *Fadas no Divã – Psicanálise nas Histórias Infantis*, Corso (2006) apresenta o seguinte sobre as histórias:

Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária [...] (p. 303).

As crianças gostam de ouvir a mesma história repetidas vezes e, ao contar uma história em inúmeras ocasiões, o professor modifica alguns detalhes. Isso fará a criança “protestar”

imediatamente, pois é como se ela precisasse vivenciar aquela mesma situação, por várias vezes, a fim de internalizar a mensagem e para que lhe sirva de suporte e subsídio na construção de sua formação cognitiva, emocional e comunicativa.

Ainda bem pequena, os primeiros contatos da criança com a linguagem é uma espécie de experimentação. Vejamos o que Carlos Brandão e Rubem Alves dizem sobre o assunto, no livro *Encantar o mundo pela palavra*:

A criança pequena tem uma relação que é absolutamente realista e, ao mesmo tempo, absolutamente mágica com a palavra. Quando a criança começa a falar, a palavra tem, para ela, um sentido de poder sobre a realidade. Assim, quando ela diz 'mãe', o desejo dela é que a mãe apareça. Ela primeiro chora e, quando aprende a falar, chama a mãe. E diz a palavra 'mãe' e a mãe aparece. A criança talvez credite isso à mágica da sua palavra. 'Eu falo mãe e minha mãe aparece'. 'Eu falo pão, minha mãe me dá um pão'. Ou seja, enuncia palavras que fazem as coisas acontecerem. (2010, p.89)

Comungamos com a ideia que quanto maior é o contato que a criança tem com a literatura, melhor vai se tornando sua capacidade de reação e busca de soluções para seus problemas interiores. E, independentemente da orientação emocional que sua família lhe proporcionou no decorrer da sua história, muitas dúvidas, crises e impasses certamente irão surgir e, são nesses momentos que sua mente vai buscar, em meio a tantas histórias lidas, as possibilidades de soluções. Acreditamos que encontrará resposta ou mesmo inspiração ou sugestão do caminho que deve tomar.

É importante ressaltar que adultos acreditam que estão sendo grandes incentivadores à leitura e que concorrem para a formação de crianças que apreciam ler ao utilizarem-se dos livros de literatura infantil com propósito pedagógico. No entanto essa atitude não é uma garantia de que as crianças irão desenvolver o gosto pela leitura também, com isso não se pretende afirmar que se deve afastar das intenções educativas, mas as crianças precisam descobrir a leitura como fonte de prazer, diversão, sonhos, fantasia, imaginação e criatividade. Assim, as aprendizagens ocorrem de forma natural e espontânea, não apenas de forma diretiva.

No currículo da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a literatura infantil se torna uma importante aliada dos professores para assegurar a participação da criança na cultura letrada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB, 2009), no artigo 9º, afirmam que nas práticas cotidianas, baseadas nos eixos interações e brincadeiras, devemos garantir experiências que:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;  
 III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (...) IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (...). (CNE/CEB, 2009)

Com o uso da literatura infantil no cotidiano de creches, inserida no planejamento dos tempos permanentes e garantindo os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), as crianças exploram histórias, recontam criando novos enredos, ampliam seu vocabulário, criam novas falas, ampliam suas possibilidades de expressão, internalizam suas aprendizagens sendo totalmente protagonistas nesse processo.

## **A RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM E O PENSAMENTO INFANTIL UTILIZANDO A LITERATURA**

Estudos mostram que desde os primórdios a necessidade da comunicação já existia. A princípio ela se deu pelos gestos e posteriormente pela oralidade (LURIA, 2001; MOREIRA, 2009; REGO, 1995). A linguagem verbal torna o homem um ser privilegiado pela sua capacidade de fazer uso da palavra para expressar suas ideias, necessidades e emoções. Além disso, ela possibilita a organização do pensamento, a comunicação e a interação com o mundo, tornando as trocas de informações mais significativas proporcionando assim, a aprendizagem e um desenvolvimento intelectual.

Segundo Vygotsky (apud REGO, 1995), a linguagem se define como:

[...] um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas (p.52).

No tocante ao assunto, Rego (1995) traz em seu livro Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação, um texto original onde afirma que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna, que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (1995, p.129).

A criança mostra, no início do primeiro ano de vida, sinais de comunicação com o meio, como por exemplo o choro e a emissão alguns sons (arrulhos), há também a fase dos balbucios que são os sons um pouco mais elaborados. Apesar de não ser uma regra, pois cada criança tem seu ritmo próprio de desenvolvimento e de aprendizagem, as primeiras palavras surgem por volta do 12º ou 14º mês de vida. Todas essas formas de expressão podem ser vistas como uma tentativa de contato com o ambiente. Esse pensamento pode ser melhor expressado por Lev Vygotsky (1998) da seguinte forma:

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são há muito conhecidas. O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do

desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. [...] Pesquisas recentes acerca das primeiras formas de comportamento da criança e das suas primeiras reações à voz humana [...] mostram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano de vida, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. (1998, p. 52-53)

Por volta do segundo ano de vida, a criança começa a ser tomada pela consciência que tudo a sua volta possui um nome e seu interesse pelas palavras aflora na forma de perguntas e na tentativa de descobrir o que é cada coisa que a rodeia. É como se, antes, as palavras que eram expressadas por ela fossem meramente repetições e não fossem conectadas ao pensamento. Agora, tudo parece fazer sentido e ela sente a necessidade de sair em busca de novos conhecimentos.

Ainda segundo os estudos de Vygotsky (1998), o desenvolvimento da fala trilha o mesmo percurso de outras operações mentais que se utilizam de signos. Foi percebido que seu desenvolvimento se dava por meio de quatro estágios: natural; psicologia ingênua; signos exteriores/fala egocêntrica e crescimento interior.

À medida que a criança vai evoluindo gradativamente em um estágio, ela passa naturalmente para o próximo. O primeiro, equivale à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. O segundo, representa seu primeiro contato com a inteligência prática e se caracteriza pelo desenvolvimento da fala, é quando ela se utiliza corretamente de formas e estruturas gramaticais, sem a consciência do que isso representa. Ela passa a dar explicações usando “os porquês” ou a perguntar algo relacionado ao tempo se utilizando de “quando”. O terceiro estágio, é quando a criança começa a fazer a resolução problemas internos – o que Jean Piaget (1896-1980) chamaria de operações concretas, pois ela faz a contagem usando os dedos (signos exteriores). O quarto estágio a possibilita fazer cálculos mentais e é também a última fase da fala interior.

Para uma criança pequena o nome dado a algo está associado intrinsecamente a este objeto, tanto quanto às suas particularidades. Na realidade, para ela, o nome é uma espécie de característica do objeto. Assim como em determinada fase de seu desenvolvimento, se sua mãe se chama Maria, outra pessoa não pode ter o mesmo nome, pois para ela, só há uma Maria e essa é sua mãe.

Isso pode ser confirmado com o que Vygotsky aponta:

Podemos ver como é difícil para uma criança separar um nome de um objeto de seus atributos, que se prendem ao nome quando este é transferido, do mesmo modo como as coisas que se possui acompanham o seu dono (1998, p.161).

Em se tratando da aquisição da linguagem escrita, Vygotsky também faz algumas considerações e diz que isso tem uma longa pré-história. Ele explica que para que tal processo ocorra de forma efetiva precisa ser um desempenho significativo para a criança, ou seja, tem que ser algo necessário para ela. Participar de diversificados momentos, junto com as crianças, que envolvam a

escrita, é uma valiosa estratégia para que desperte esse interesse, caso contrário, essa fase da descoberta pode ser ofuscada pela massacrante série de atividades repetitivas e sem sentido ou encanto. Confirmamos esse fato no trecho a seguir:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2002, p.139)

Antes de um ano da idade a linguagem da criança ainda é uma espécie de intenção comunicativa, é o que afirmam Bondioli e Mantovani (1998) citando como exemplos as vocalizações e o choro. Só por volta de dois anos é que se iniciam as formulações de pequenas frases e, por fim, aproximadamente aos três anos é que ela alcança os suportes essenciais da linguagem tendo como consequência este desenvolvimento.

O ambiente de creche é muito favorável nesse aspecto, pois as interações e as comunicações entre a criança e o adulto e das crianças entre si que lá podem ser proporcionadas são muito intensas e favorecem um melhor desenvolvimento da linguagem das crianças.

Por esses motivos a atenção de psicolinguistas evolutivos, psicólogos e educadores dirigiu-se à creche, percebendo nesta o local da comunicação e da interação, fundamentais para a aquisição da linguagem, devido também à pouca idade dos sujeitos usuários. Inicialmente [...] deram atenção às condições através das quais a linguagem pode desenvolver-se [...] mais tarde passou-se a analisar as interações comunicativas entre adulto e criança e entre criança e criança (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 203).

Dessa forma, é crucial para o desenvolvimento da criança o início de sua experiência escolar, pois é aí que ela expande suas relações de trocas, interações e descobertas, saindo do ambiente exclusivamente familiar, onde essas experiências são mais restritas e limitadas. Dentro do contexto escolar, as interações das crianças irão favorecer o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ampliando a comunicação, fazendo uso também da contação de histórias inclusas na literatura infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da pesquisa mostraram que a literatura infantil é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento psicossocial das crianças, ampliando as aprendizagens cognitivas e socioemocionais. A literatura infantil proporciona às crianças vivências fantásticas e reais, além de acesso à história e à cultura popular.

Diante das referências expostas, vemos que a literatura infantil é indispensável para o

desenvolvimento cognitivo, imagético, criativo e socioemocional da criança, seja no contexto familiar ou no contexto educacional.

Os profissionais que buscam introduzir nas salas de aula uma rotina de contato com a literatura, já nos primeiros anos de vida da criança dentro das instituições estudantis, estão desenvolvendo desde a infância aspectos importantes para o crescimento saudável das emoções, do pensamento, da comunicação e da personalidade, visto que o contato contínuo e bem estruturado com a literatura proporciona à criança um ambiente envolvente às aprendizagens mais particulares e mais amplas socialmente.

Através da abordagem de temas que envolvem ensinamentos, aprendizagens e resolução de problemas é abundante a experiência vivida pelas crianças dentro de um contexto social que ela consiga se imaginar e a partir de então compreender diferentes formas de soluções para problemas do cotidiano.

As riquezas cultural e imagética proporcionadas pela literatura infantil é incomensurável a partir do momento que a criança começa a fantasiar as histórias ouvidas e mesmo a imaginar-se nelas como parte dos personagens. Tal situação favorece e amplia a criatividade, a comunicação, a expressão adequada das emoções, desenvolvimento da personalidade e aprendizagem de novos comportamentos e conceitos da linguagem falada e escrita.

Por fim, podemos concluir o quanto beneficia a criança em seu desenvolvimento integral, além de aproximar as relações existentes no ambientes escolar, mais especificamente na sala de aula entre professoras e crianças e entre os próprios infantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo. **Ziraldos fala sobre literatura infantil**. Disponível e; <https://blog.clubedeautores.com.br/2012/05/Ziraldos-fala-sobre-literatura-infantil.html> Acesso em 10 de jul. de 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro: América Editora, 1979.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil – De 0 a 3 anos**. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALVES, Rubem. **Encantar o Mundo Pela Palavra**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus – 7 mares, 2010.

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é Literatura Infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos; 163

CAGNET, Sueli de Souza. **Livro que te Quero Livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CORSO, Diana Lichtensitein e CORSO, Mário. **Fadas no Divã – Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A Psicanálise Escuta a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica - CEB, nov. 2009

REGO, José Lins. **Menino do Engenho**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. Vol. 15. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## CAPÍTULO 8

### A CONCEPÇÃO INATISTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Marliete Oliveira Almeida Sucupira  
Suêrda Márcia Alves Brito  
Tatiane dos Santos Anjos*

#### INTRODUÇÃO

É fato que há muitos estudos sobre a aprendizagem e, especialmente, sobre a classificação das diferentes concepções de aprendizagem nas mais diversas teorias, também denominadas de correntes epistemológicas. Embora não seja de interesse central para nossos propósitos abordar todas estas correntes no presente artigo, convém abordar, de forma sucinta, algumas considerações sobre a concepção inatista e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

De forma mais específica, as discussões aqui propostas visam nos remeter à compreensão sobre a relação existente entre educação e conhecimento, ou seja, uma compreensão da reflexão epistemológica sobre a educação a partir das concepções inatistas. Tal reflexão, a nosso ver, põe à educação uma exigência necessária para sua constituição como campo de conhecimento que deve instituir os critérios de validade de seu próprio saber a fim de legitimar seus procedimentos metodológicos. É esta reflexão epistemológica que transforma, em última instância, a educação enquanto fenômeno amplo, espontâneo e assistemático, como elaboração metódica e sistemática da práxis pedagógica (DALBOSCO, 2012).

Ressalta-se que é importante trazer à tona discussões sobre a corrente inatista a fim de esclarecer a concepção que esta tem, bem como sua relação com a aprendizagem e, conseqüentemente, discutir sobre suas contribuições para as práticas pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário compreender também o conceito desta teoria para uma melhor reflexão *a posteriori*.

Historicamente, dentre as principais explicações sobre o desenvolvimento humano que influenciam o fazer pedagógico, e, como resultado disso, o processo de ensino-aprendizagem, segundo Daibem e Cavalcante (1996), as concepções inatistas foram as que mais se destacaram. Para os autores, esta concepção parte do princípio de que o desenvolvimento humano é constituído por um processo espontâneo, e por esta razão é pouco passível de mudanças, tendo em conta que suas

características são vistas como realidades pré-determinadas. Além disso, para os autores citados, a concepção inatista apoia-se no individualismo, valorizando e cristalizando as diferenças individuais, sendo estas, portanto, passíveis de mensuração.

Vale destacar que esta concepção teve um forte impacto na área da educação justamente por preconizar as medidas de inteligência, como também as medidas das potencialidades e das realizações efetivas, induzindo o professor a traçar um perfil objetivo de seu aluno como parâmetro para as suas ações pedagógicas. (DAIBEM; CAVALCANTE, 1996).

Partindo desses pressupostos, a problemática deste artigo se dá levando em conta os seguintes questionamentos: como a concepção inatista se conecta com a realidade da escola hoje? E como essa perspectiva pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem?

Para responder a questionamentos dessa ordem, esperamos que este estudo busque encontrar não só respostas para estas questões, como também novas evidências com vistas a obter reflexões significativas para uma melhor compreensão sobre a concepção inatista. Diante disso, este trabalho tem como objetivo central tecer algumas considerações acerca de como a corrente inatista contribui, de forma implícita ou explícita, para o processo de ensino e aprendizagem.

Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa, tanto em livros quanto em artigos publicados em periódicos sobre o tema em questão. Assim, com o intuito de encaminhar a discussão proposta, este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos algumas considerações teóricas sobre o enfoque da concepção inatista, abordando seus principais conceitos. Por conseguinte, discutimos sobre as implicações desta corrente epistemológica no processo de ensino e aprendizagem, trazendo resultados e discussões de teóricos sobre a temática. Por fim, na seção das considerações finais, trazemos nossas conclusões sobre o objeto de estudo analisado.

## **CONCEITOS CENTRAIS SOBRE A CONCEPÇÃO INATISTA NA APRENDIZAGEM**

O tratamento deste tópico fica restrito à apresentação de pressupostos conceituais, bem como princípios necessários à construção inicial do subsídio teórico que embasará as questões e o objetivo deste estudo. Para tanto, buscamos percorrer alguns conceitos que consideramos centrais para a discussão sobre a concepção inatista e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Em termos conceituais, o inatismo, também conhecido como apriorismo (palavra derivada da expressão *a priori*, significativa "daquilo que é posto antes"), é uma teoria que consiste na ideia de

que o ser humano já nasce pronto, e traz consigo, em sua bagagem hereditária e de forma natural, certas aptidões, habilidades, conhecimentos, conceitos e qualidades. De acordo com Santomauro (2010), “a concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento” (p. ). Tal ideia, na visão da autora, fomentou um tipo de ensino em que se acredita que o educador deve interferir o mínimo possível no processo de ensino-aprendizagem, trazendo, apenas, o saber à consciência do aluno, organizando-o.

Gomes e Meneguette (2002), por sua vez, acrescentam que na concepção inatista entende-se que o desenvolvimento humano antecede a aprendizagem, sendo, portanto, um pré-requisito para ela, já que as capacidades básicas de cada ser humano, conforme mencionado, são inatas. Uma vez estas ideias sendo incorporadas nas práticas pedagógicas, pode-se considerar que certas características como aptidão, inteligência e prontidão são hereditárias; logo, o papel do professor se restringe a reforçar tais características inatas, a respeitar os desejos, interesses e capacidades manifestas pelo aluno, ou, ainda, a esperar que os processos maturacionais ocorram. Em decorrência disso, retira-se da escola qualquer responsabilidade referente ao fracasso ou ao sucesso na aprendizagem, sendo estes atribuídos, apenas, aos próprios alunos e/ou, no máximo, à sua família.

Tendo em conta que a postura inatista, como vimos, é aquela que defende que o sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo, ou seja, que as ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior, e portanto, são anteriores à experiência, todavia, faz-se necessário, no presente texto, investigar essa concepção em sua origem, considerando que esta corrente epistemológica influenciou, decisivamente, muitas formas de pedagogia tradicional, e ainda se encontra mesclada em teorias educacionais da contemporaneidade. (DALBOSCO, 2012).

As origens da concepção de aprendizagem inatista são remotas, muito antigas. De acordo com Ribeiro e Oliveira (2013), as ideias atinentes a essa teoria estiveram presentes em todas as culturas da Antiguidade, no período em que as sociedades divididas em diferentes classes sociais apresentaram tendências a aceitar o direito de nascimento como forma de determinar e controlar sua estrutura social. Assim, para o inatismo,

[...] há uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento. Dito de outra forma, outros programas de pesquisa partem do compromisso ontológico com o inatismo ou o pré-formismo. Admitem a existência de grande número de estruturas mentais já pré-definidas por ocasião do nascimento, inscritas no espírito humano [...] Assim como os órgãos físicos, os “órgãos mentais” seriam determinados por propriedades da espécie e, portanto, geneticamente determinado (AZENHA, 1994, p.21).

Conforme mencionado anteriormente, nessa concepção, acredita-se que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Assim, o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista (inconsciente, na maioria das vezes) renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Para Neves e Damiani (2006), nesse modelo, o poder exercido pelo professor frequentemente assume formas mais perversas, pois essa mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um "saber de nascença", conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade.

Em outras palavras, isso significa pensar que, no nascimento, já se determina quem será ou não inteligente. Sendo assim, espera-se que alguns nasçam para aprender, e aprendam facilmente; por outro lado, espera-se ainda que outros não nasçam para o estudo, e se fracassam, o fracasso é só deles (DARSIE, 1999). Como o fracasso é mais comum entre as camadas sociais mais desfavorecidas, pressupõe-se, portanto, que pensar assim ocorre porque lhes falta bagagem genética adequada, é, no mínimo, absurdo.

Nessa perspectiva, o entendimento é o de que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas. Segundo Neves e Damiani (2006), os postulados inatistas subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, assim, seu sucesso ou fracasso depende quase que exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Nesse sentido, desconfiam do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor, e como consequência, o desempenho dos alunos na escola deixa de ser, portanto, uma responsabilidade do sistema educacional. À vista disso, no que concerne ao impacto educacional trazido por essa aceção, esse paradigma, na visão de Rego (2012), promove uma expectativa significativamente limitada no que diz respeito ao papel da educação para o desenvolvimento individual.

Embora o modelo inatista de conhecimento e de ensino-aprendizagem, tomando como referência o modelo clássico esboçado por Platão (428/427–348/347 a.C.), tenha vigorado na Europa, soberanamente, durante muitos séculos (pelo menos até o século XVIII), esta ideia de educação como “o extrair de dentro” mantém, ainda hoje, sua influência encontrando-se enraizada, em sua grande maioria, e de forma implícita, tanto na prática pedagógica como também nas teorias educacionais (DALBOSCO, 2012).

Para ampliar o foco das discussões, apresentamos, no tópico a seguir, as contribuições das teses inatistas sob duas perspectivas: primeiro, para os estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, com base em Bastos (2008), e, por conseguinte, a posição inatista do modelo de

contagem de Rachel Gelman (1972), apresentado por Ferreira (2008).

## IMPLICAÇÕES DA CONCEPÇÃO INATISTA

No âmbito deste trabalho, propõe-se discutir, deste ponto em diante, alguns resultados sobre as implicações da concepção inatista para o ensino-aprendizagem. Primeiramente, como já dito, iniciamos nossas reflexões a partir dos estudos de Bastos (2008) que inicia suas discussões enfatizando que, em se tratando da área da linguagem, na tese inatista, ela se constitui de forma inata, ou seja, “os homens nascem com uma aparelhagem herdada biologicamente para desenvolvermos a linguagem pois somos dotados de estruturas gramaticais universais, e por isso, somos capazes de formular sentenças na língua mãe dependendo, somente, da nossa intuição e criatividade.” (p. 2)

Em relação ao inatismo linguístico, Bastos (2008) cita Noam Chomsky (1928-), pois foi ele o formulador e maior teórico, conhecido, também, por ser estruturalista e naturalista por romper com a visão da linguagem de convenção social para uma linguagem como parte da natureza humana e não da sociedade, ou seja, inata.

A partir disso, a autora prossegue abordando o tema numa concepção moderna, rompendo com esses paradigmas, haja vista que a visão do linguista americano, seria a de que o inatismo linguístico compreenderia uma visão mais complexa, em que o organismo nasce pré-disposto à linguagem – nascemos com uma gramática universal que nos permite ser competentes em qualquer realidade linguística até os três anos de idade, e nesse sentido, Del Ré (2006, p.19) acentua que “ao estabelecer uma relação entre linguagem e mente, pressupõem-se a existência de uma capacidade inata que subjaz o processo de aquisição”.

Sendo o inatismo, atualmente, uma das teorias mais aceitas, na visão de Bastos (2008), para se entender o universo do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, um dos fatos notáveis sobre a linguagem, que vale ressaltar, é a sua “criatividade”: a circunstância de, aos cinco ou seis anos de idade, as crianças serem capazes de produzir e entender um número indefinidamente grande de elocuições das quais não tinham tido prévio conhecimento, assim, Bastos acentua que, a partir disso, Chomsky descartou as possibilidades das teses behavioristas<sup>1</sup> para a aquisição e

<sup>1</sup> Peres et al. (2014) esclarecem que a vertente behaviorista apregoava que a aprendizagem ocorre por meio de estímulos e respostas, isto é, são os agentes ambientais que modelam o comportamento do indivíduo e o encaminham para uma resposta almejada por meio de aproximações sucessivas. Com base nessa vertente, alguns modelos pedagógicos equivocados surgiram apregoando que essas teorias definiam que a motivação para aprender podia ser trabalhada por meio de sanções e emulação. As sanções, por parte dos professores, envolviam punições e/ou recompensas, e a emulação representava, segundo os autores, “o esforço dos indivíduos para se igualarem ou se sobrepujarem uns aos outros, pela maneira de ser ou agir, e no que diz respeito ao saber, pelo rendimento ou desempenho” (p. 253).

desenvolvimento da linguagem.

Deste modo, Chomsky propõe uma metáfora para comparar o processo inatista de aquisição da linguagem chamada de “metáfora da fechadura”, que, explicada por Del Ré (2006, p. 20), significa que “[...] cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderem adquirir as mais diferentes línguas”.

Santos (2002) explica que Chomsky usa o conceito de Gramática Universal para tentar explicar a organização das línguas quanto aos seus aspectos em comum, ou seja, “de acordo com essa proposta, a criança tem uma Gramática Universal (GU) inata que contém as regras de todas as línguas, e cabe a ela, criança, selecionar as regras que estão ativas na língua em que está adquirindo.” (SANTOS, 2002, p. 221).

A criança, uma vez dotada da Gramática Universal, possui um certo nível de (a)gramaticalidade<sup>2</sup>, sendo possível gerar novas e infinitas sentenças, mesmo que nunca as tenha ouvido antes, por meio de sua intuição e habilidade, conseguindo, assim, desenvolver o artefato que sempre esteve latente em seu cérebro, chamado de linguagem. A esse processo, Chomsky nomeou de gramática Gerativa Transformacional.

Bastos (2008) salienta que parte do preceito de que tudo é herança biológica, em se tratando da esfera da linguagem, a criança não pode ou não é compreendida como sujeito ativo do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e nesse ponto, Chomsky (1928 - ), infelizmente, não leva em conta o papel do conhecimento adquirido no aprendizado da língua pela criança, conforme aponta Del Ré (2006). Contudo, não podemos deixar de acentuar, categoricamente, que “a linguagem, como capacidade de expressão dos seres humanos, é natural, isto é, os humanos nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral que lhes permite expressarem-se pela palavra” (CHAUÍ, 2000, p. 140).

Ainda sob o olhar da perspectiva inatista, Ferreira (2008) apresenta o modelo de contagem de Rachel Gelman (1972), no qual ilustra a posição inatista cuja ideia central, em oposição ao modelo construtivista de Jean Piaget<sup>3</sup>, é a de que os seres humanos nascem com os mecanismos necessários

<sup>2</sup> Bastos (2008) explica que Chomsky trata, em seus trabalhos, sobre o conceito de (a) gramaticalidade levando em conta a intuição, criatividade e competência inata do falante. Significa que possuímos um conhecimento *a priori* sobre o funcionamento linguístico geral, ou seja, “[...] faz parte de sua competência linguística saber quais os princípios envolvidos na estruturação de sentenças de sua língua, e o fato de até mesmo as crianças não cometerem certas violações do tipo “\* Casa ir não eu posso para (Eu não posso ir para casa)”. Del Ré (2006, p. 20).

<sup>3</sup> Ferreira (2008) esclarece que o construtivismo piagetiano faz depender o desenvolvimento mental da criança da interação entre quatro fatores: (1) a maturação do sistema nervoso; (2) a experiência física; (3) a transmissão social; e por último, (4) o equilíbrio entre os fatores internos e externos. Entretanto, de acordo

ao desenvolvimento do conceito de número, e desse modo, apresentam, bem cedo, um conhecimento implícito sobre as regras de contagem – o que de certo modo revela, desde logo, os indivíduos possuírem algum conhecimento conceptual sobre as noções numéricas.

Ferreira (2008) assinala que Gelman<sup>4</sup>, baseada em dados experimentais, pretendeu explicar a construção dos conceitos numéricos, e para tanto, desenvolveu um modelo cuja ideia principal é a de que a criança progride no desenvolvimento das noções numéricas por meio da utilização da contagem. Nesse contexto, Gelman considera que as crianças aprendem os pequenos números e generalizam esse conhecimento para os números maiores, e tal fato está relacionado com a capacidade que a criança apresenta em reconhecer a equivalência numérica entre diferentes conjuntos.

Essa capacidade, na visão de Gelman (1972 *apud* FERREIRA, 2008), depende de fatores perceptivos capazes de decodificar as semelhanças dentro e entre os conjuntos, bem como de identificar a cardinalidade dos mesmos em termos absolutos. Através de diversas investigações, Ferreira (2008) acrescenta que a referida autora verificou que a contagem, apresentada espontaneamente pela criança, representa o comportamento mais frequente na realização dessas tarefas, e isso a alertou para o papel que esse procedimento poderia exercer no modo como as crianças pequenas pensam o número.

Nessa perspectiva, Gelman considera que crianças de diferentes idades compartilham a mesma estrutura básica no desenvolvimento do conhecimento numérico, e fundamenta esse princípio na hipótese de que aquelas, já desde os três anos de idade, utilizam a contagem para efetuarem uma estimativa de pequenas quantidades numéricas.

Os resultados encontrados por Gelman levaram-na a concluir que as crianças pré-operatórias eram capazes de tratar os pequenos números como invariantes. Para esta autora, a criança, antes de atingir o período das operações concretas, demonstrava possuir um sistema lógico que lhe permitia manipular quantidades numéricas. Entretanto, ela salienta que ainda não se sabe bem até que ponto essa capacidade poderá influenciar a criança no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades numéricas complexas.

---

com a autora, o desenvolvimento do indivíduo não se caracteriza por estados estáveis; pelo contrário, o desenvolvimento cognitivo é interpretado por Piaget como uma sucessão de estados em equilíbrio progressivo, com exceção do que se refere às estruturas lógico-matemáticas, que uma vez adquiridas, não se modifica mais, embora possam integrar-se em estruturas mais complexas.

<sup>4</sup> Cf. Gelman, R. (1972a). The nature and development of early number concepts. In Reese, H.W. (ed.). *Advance in child development and behaviour*. Nova York, Academic Press.

Gelman, R. (1972b). Logical capacity of very young children: Number invariance rules. *Child Development*, (43), 75-90.

Ferreira (2008), citando os trabalhos de Gelman e Meck (1983), observa que estes autores, para demonstrar que as crianças pré-operatórias possuem um conhecimento implícito sobre os princípios de contagem, mas que, na maioria das vezes, são incapazes de os explicitar, delinearam três estudos experimentais com o objetivo de sustentar a hipótese de que os erros que as crianças cometem, na faixa etária de três a cinco anos de idade, não são devidos à ausência desses princípios. Com base nisso, as crianças observaram um boneco a contar, e diziam ao experimentador se o boneco tinha contado bem ou não. Estes estudos, segundo os autores, focalizaram-se no princípio de correspondência termo a termo, no princípio de estabilidade da ordem de contagem e no princípio cardinal.

Os resultados demonstraram que as crianças de três e quatro anos de idade identificavam todos os erros de contagem relacionados com o princípio de correspondência termo a termo. Quando as crianças tiveram que explicitar o tipo de erro cometido pelo boneco, elas foram capazes de descrever o que este tinha feito, mas não sabiam explicar o porquê. A partir disso, Gelman e Meck (1983 *apud* FERREIRA, 2008) concluíram que as crianças entre os três e os quatro anos de idade, quando não contavam verbalmente, podiam reconhecer quais erros estavam relacionados com o princípio de correspondência termo a termo, mesmo sendo para conjuntos com números grandes, incluindo-se, nessa capacidade, quantidades numéricas que ainda não contavam com precisão.

Em suma, Ferreira (2008) aponta, através das experiências de Gelman, que o modelo de desenvolvimento do conceito de número apresentado por esta autora pressupõe que os seres humanos estão preparados, desde muito cedo, para aprender e decodificar regras implícitas ao conhecimento matemático, sendo, portanto, a observação do desempenho de outras pessoas um processo adequado no sentido de melhorar o desempenho das crianças em idade pré-escolar e nos procedimentos aritméticos. Gelman (1972 citado por FERREIRA, 2008) ainda salienta, também, que a capacidade de contagem reflete o domínio dos princípios apresentados, havendo uma ordenação na aplicação dos mesmos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões expostas acima nos auxiliam a delinear agora, em forma de conclusão, um breve paralelo entre a vertente inatista e o processo de ensino-aprendizagem. Baseando-se, portanto, na ideia de que o ser humano já traz consigo, desde o nascer, suas faculdades mentais prontas, a postura inatista, conforme vimos, atribui ao educador o papel de extrair do interior do aluno o

conhecimento que nele reside. Sendo assim, em resposta aos questionamentos deste estudo, depreende-se que esta ideia de educação em “extrair de dentro” mantém a sua influência atualmente encontrando-se ainda enraizada e de forma implícita, em sua grande maioria, na prática pedagógica e nas teorias educacionais.

Quanto à linguagem, pode-se perceber que esta é adquirida e se desenvolve na concepção inatista inaugurando uma nova era para a linguística, numa visão mais complexa e mental, admitindo, então, que já nascemos com todo um aparato físico e biológico necessário para poder nos comunicar por meio da língua. Assim sendo, o inatismo faz grandes e novas reflexões sobre o caráter inato da linguagem, levando em conta a capacidade criadora da criança e sua criatividade em produzir infinitas sentenças na língua materna, mesmo não tendo ouvido anteriormente ninguém falar desse ou daquele jeito.

E por fim, de acordo com os autores citados ao longo deste trabalho, independentemente de apresentarem evidências que reforçam a posição inatista da aprendizagem, podemos aceitar que as crianças, muito antes de compreenderem a noção de conservação das quantidades numéricas, conforme analisado, são capazes de resolver problemas aritméticos que incluem transformações numéricas de pequenas quantidades.

Ademais, não podemos deixar de continuar a perguntar se as capacidades aritméticas iniciais, no ser humano, são de natureza inata ou se o processo de desenvolvimento das representações numéricas se baseia numa construção demorada e complexa. Cabe, portanto, ao educador acompanhar esse processo auxiliando o aluno nas diversas transições dos contextos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, da G. M. **Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.

BASTOS, R. L. G. As contribuições das teses inatistas para os estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. **Soletras**, (15), 1-7, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DAIBEM, A. M. L.; CAVALCANTE, M. R. Prática docente: uma análise das concepções psicopedagógicas. **Ciência & Educação**, 2, 10-17, 1996.

DALBOSCO, C. A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, 35(2), 268-276, 2012.

DARSIE, M. M. P. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de

Aprendizagem. **Uniciências**, 3, 9-21, 1999.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In Del Ré, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 13-44, 2006.

FERREIRA, M. D. C. R. A construção do número: a controvérsia construtivismo-inatismo. **Educação Matemática Pesquisa**, 10(2), 247-278, 2008.

GOMES, M.; MENEGUETTE, A. Como fazer na prática pedagógica? Em busca de uma conciliação entre o ensino e a aprendizagem. **Formação (Online)**, 2(9), 349-365, 2002.

NEVES, R. D. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, 1(2), 1-10, 2006.

PERES, C. M.; VIEIRA, M. N. C. M.; ALTAFIM, E. R. P.; MELLO, M. B. de; SUEN, K. S. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina**, 47(3), 249-255, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIBEIRO, A. P. D. M.; OLIVEIRA, S. M. C. D. **Concepções de aprendizagem e prática docente: problemas e perspectivas**, 2013. Disponível em [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=CONCEP%C3%87%C3%95ES+DE+APRENDIZAGEM+E+PR%C3%81TICA+DOCENTE%3A+PROBLEMAS+E+PERSPECTIVAS&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=CONCEP%C3%87%C3%95ES+DE+APRENDIZAGEM+E+PR%C3%81TICA+DOCENTE%3A+PROBLEMAS+E+PERSPECTIVAS&btnG=). Acessado em 10 de dezembro de 2023.

SANTOMAURO, B. **Inatismo, Empirismo e Interacionismo/Construtivismo: três concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem**, 2010. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/41/inatismo-empirismo-e-construtivismo-tres-ideias-sobre-a-aprendizagem>. Acessado em 10 de dezembro de 2023.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In Fiorin, J. L. (org.). **Introdução à lingüística: I. Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

## CAPÍTULO 9

### REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM

*Ana Maria Almeida Leão Crisóstomo  
Maria Amélia Sampaio Almeida de Mendes  
Ronalt Gomes da Silva*

#### INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se da gestão escolar e avaliação diagnóstica como ferramenta de reorganização do ensino-aprendizagem. Teve como objetivo geral refletir a gestão escolar em suas tipologias e importância para o ensino-aprendizagem através da avaliação diagnóstica. Como objetivos específicos: discutir a gestão escolar e qual a sua influência para o desenvolvimento do ambiente escolar, bem como no ensino-aprendizagem; apontar a avaliação diagnóstica como ferramenta de ensino-aprendizagem; mostrar como a gestão escolar pode se utilizar da avaliação diagnóstica para o sucesso no ensino-aprendizagem. O artigo é de caráter qualitativo e bibliográfico pautado em autores como Bodart (2023), Luckesi (2003; 2015), Lück (2009), entre outros. O estudo permitiu concluir que a gestão escolar tem na avaliação diagnóstica uma importante ferramenta no ensino-aprendizagem oferecendo aos alunos e professores a possibilidade de preenchimento de lacunas no ensino-aprendizagem através do diagnóstico, promovendo assim um avanço nesse processo.

O período pós-pandêmico da COVID-19 foi um marco para toda a humanidade tendo em vista as repercussões nas áreas médica, social, econômica, assim como na educacional e outras. Sabe-se que a educação sofreu grande impacto no processo de ensino-aprendizagem quando o momento exigiu o afastamento presencial. Várias estratégias foram adotadas como meio de mitigar os danos causados e a gestão escolar tinha que estar à frente de todo esse processo.

Analisar as opções e tomar decisões para que o educar prosseguisse não foi tarefa fácil, pois as variáveis foram se apresentando ao longo do tempo. Como possibilitar que o aluno não seja prejudicado pela falta de aulas, como possibilitar ao professor o exercício de sua profissão sem lhes causar riscos à saúde, essas questões foram muito debatidas.

No entanto, no retorno ao ambiente escolar alguns problemas no ensino-aprendizagem só se tornaram mais visíveis. As dificuldades dos alunos em compreender conteúdos didáticos os

impediam de avançar e os professores tinham dificuldades com a execução de seus planos de aula. Nesse sentido, a gestão escolar, através da diretoria da escola, passou a intermediar possíveis saídas para solucionar ou mitigar este sério problema.

A avaliação e diagnose dos aspectos que permeiam o ensino-aprendizagem encontra uma forte contribuição através da avaliação diagnóstica, que possibilita ao aluno mostrar sua carência de conhecimentos que o bloqueiam para série seguinte. De acordo com Luckesi (2015), o ato de avaliar é característico do ser humano, tendo em vista que trata-se de um de seus modos de conhecer a realidade na perspectiva de qualidade de tudo que é de natureza natural e cultural.

Nesse sentido, entende-se que o avaliar é uma das várias maneiras de compreender o mundo, considerando as subjetividades que são intrínsecas aos estudantes e as concepções daí elaboradas, que podem se dar pelo senso comum ou pelo senso crítico. No momento discute-se como a gestão escolar pode intervir para promover a resolução do problema que afeta o processo ensino-aprendizagem.

## **GESTÃO ESCOLAR**

Gestão escolar é um processo que envolve várias ações como mobilização de pessoas, elaboração de ideias, de sugestões e pareceres, tomadas de decisões, criação de objetivos e criação de estratégias políticas administrativas, e até pedagógicas objetivando a qualidade na educação.

É recorrente a confusão que se faz entre administração e gestão escolar. A administração escolar está voltada para procedimentos e processos administrativos para a organização da escola. Já a gestão escolar é um processo que envolve toda a comunidade escolar e está focado na qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, a administração torna-se apenas um dos aspectos que envolvem a gestão escolar.

Consideram-se dois tipos principais de estilo de gestão escolar: o democrático e o burocrático. O democrático se caracteriza pela importância dada à participação de toda a comunidade escolar, inclusive dos pais, visando a qualidade no ensino-aprendizagem, tornando também uma escola inclusiva na qual todos são iguais e o diretor é responsável por congrega todas as informações para o sucesso dos alunos e da própria instituição.

Lück (2009) argumenta que a qualidade do ensino é reflexo, dentre outros aspectos, da competência profissional dos diretores escolares. Segundo o autor, é dada à direção importância relevante no ambiente escolar, tendo em vista que sua capacidade em organizar, orientar e liderar ações e processos desenvolvidos na escola convertidos para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Já no tipo burocrático, ou conservador, as decisões são centralizadas obedecendo hierarquias nas tomadas de decisões. Utiliza-se de regras, regulamentos e pareceres para o bom desempenho da escola, sem a participação da comunidade escolar. O diretor elege as ações que mais merecem atenção na instituição.

A gestão escolar é fruto de atos e fatos históricos, econômicos e políticos da sociedade no decorrer dos tempos. Sua atuação se dá de acordo com fatores políticos de cada momento histórico, assim, a escola vai corresponder ao modelo político e econômico da sociedade. Isto é, quando o governo atua estrategicamente na política educacional a sua influência direta na escola propagará seus valores e ideologias, ora conservadora, ora democrática de acordo com o momento histórico. Nessa perspectiva,

A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores e costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem. (LIBÂNEO, 2009, p. 73).

A gestão escolar no Brasil teve dois marcos importantes, a **Constituição Federal de 1988** e a criação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. A primeira priorizou o acesso à educação. A segunda estruturou e regulamentou diversos temas voltados à educação em geral. No período entre 1960 e 1970 a gestão escolar era totalmente influenciada pela Teoria Geral da Administração (TGA). No entanto, em meados da década de 1980 essa forma de gestão sofreu sérias críticas passando a priorizar o trabalho coletivo, e a participação da comunidade escolar na gestão, caracterizando os princípios da gestão democrática (RUSSO, 2004).

As mudanças no contexto histórico que moldam a escola e a gestão escolar contribuíram para o delineamento de modelos de gestão neste ambiente. Jesus, Silva e Medeiros (2021) apontam dois modelos de gestão escolar: o neoliberal e o socio-crítico. No primeiro, ocorre a intervenção mínima do Estado, isto é, o Estado é liberado de boa parte das responsabilidades e até de suporte às secretarias, cabendo à escola e à comunidade escolar preencher essa lacuna através de parcerias, planejando, se organizando e avaliando seus serviços.

O segundo modelo de gestão escolar, o socio-crítico, fundamenta-se na importância do sujeito na escola. As tomadas de decisão priorizam as ações concretas de seus profissionais. A atuação do Estado se dá através do Ministério da Educação (MEC) na regulamentação da educação e para o direcionamento do papel da escola na instrumentalização da sociedade.

Libâneo (2004) descreve quatro modelos de organização da gestão escolar: gestão técnico-científica, autogestionária, interpretativa e a democrático participativa. A gestão técnico-científica

apresenta, como o próprio nome sugere, uma visão técnica do trabalho pautado na hierarquia e no centralismo do poder. Os níveis hierárquicos são bem definidos na existência de autoridade e subordinação. Neste modelo as regras devem ser cumpridas e há o predomínio da burocracia. A racionalização do trabalho e a verticalização nas tomadas de decisão são prevalentes.

O modelo autogestionário, como o nome sugere, caracteristicamente cria estratégias de autogestão para tomadas de decisões coletivas com reflexos nos ambientes internos e externos da escola. Como as tomadas de decisões são coletivas, ocorrem em reuniões e assembleias, através de eleições previamente planejadas.

O modelo interpretativo prioriza a organização da escola, considerando as experiências subjetivas e o compartilhamento de valores e ideias sem, no entanto, constatá-los.

No modelo democrático participativa os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola são definidos pela equipe escolar. Considera-se um dos modelos de organização mais aceito na educação, tendo em vista que a comunidade escolar está incluída nas atividades da instituição participando ativamente. Assim, torna-se fundamental a qualificação dos profissionais nas várias competências.

A objetividade das ações é característica na organização e gestão escolar. A fluidez e fidedignidade nas informações são importantes para o acompanhamento das atividades pedagógicas e reorganização das estratégias para tal objetivo. Este último modelo permite uma hierarquia flexível na qual toda a comunidade escolar interage todas as tarefas sem as sobrepor.

Observa-se assim que a gestão escolar tem íntima relação com a administração escolar, esta última entendida como um dos requisitos para uma boa gestão escolar.

## **AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

A palavra avaliar dá a ideia de estimar, de calcular assim como compreender e conhecer. A avaliação então, mostra determinada realidade do objeto avaliado.

A avaliação faz parte do universo escolar no Brasil desde os tempos mais antigos como maneira de conhecer a realidade do ensino-aprendizagem. Contudo, o diagnóstico tornava-se mais uma ferramenta de disciplinar e classificar o aluno, sem expressão para sua formação como cidadão. Nesse contexto, a partir do diagnóstico da avaliação torna-se possível classificar o aluno para a aprovação ou reprovação.

No entendimento de Luckesi (1998), a avaliação para a maioria das escolas com o ensino regular é instrumento de classificação, produto final do período letivo no processo de aprendizagem. A avaliação mede a capacidade e mostra se o aluno realmente aprendeu ou não o

conteúdo proposto pelo professor por meio de uma nota. A avaliação se torna um procedimento mecânico que impossibilita o aluno de progredir ou desenvolver-se.

A respeito da avaliação, a LDB em seu art. 13 diz que cabe ao professor:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
  - IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
  - V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
  - VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
- (BRASIL, 1996)

Bodart (2023) aponta seis tipos de avaliação escolar: a formativa, a somativa, a avaliação por projetos, por observação, por portfólio e por diário de bordo, e a diagnóstica

Segundo o autor, a formativa ocorre no processo de ensino e não ao final dele. Tem como objetivo fornecer respostas aos estudantes e aos professores sobre o desempenho e a eficácia do processo de ensino daqueles. Neste tipo de avaliação a nota atribuída ao aluno pode ser alterada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O professor desenvolve meios para registrar e acompanhar os alunos, devendo favorecer o exercício de duas das funções principais desse tipo de avaliação, que são: diagnosticar a progressão do aluno e encorajá-lo no desenvolvimento de aprendizagem efetiva.

A somativa se dá no final de um período de ensino, que pode ser trimestral ou semestral, cujo objetivo é avaliar o desempenho geral do aluno e fornecer informações para a tomada de decisões acerca da promoção serial ou não do aluno.

A avaliação por projetos é uma abordagem de ensino-aprendizagem que valoriza a participação ativa dos estudantes nesse processo instigando a solução de problemas reais ou não. Possibilita ao aluno mostrar seus conhecimentos, competências e habilidades.

Na avaliação por observação o professor observa as ações e comportamentos do aluno durante as atividades de ensino-aprendizagem. Podem ser planejadas e registradas pelo professor ou realizadas na rotina diária da sala de aula para tomadas de decisões.

A avaliação por portfólio e por diário de bordo é aquela em que se utilizam destes como técnicas de aprendizagem ou instrumentos avaliativos, que possibilita que o aluno seja avaliado por suas pesquisas e amostras.

Na avaliação diagnóstica o professor busca identificar o nível de conhecimento e habilidades do aluno no início ou no final de determinados períodos do ensino-aprendizagem. Nessa avaliação identificam-se as necessidades de aprendizagem do aluno, faz-se planejamento de metodologias,

além de definir conteúdos didáticos de acordo com as necessidades do aluno. A avaliação diagnóstica possibilita ao professor compreender as dificuldades e as facilidades nos conhecimentos do aluno sobre os conteúdos vistos e assim programar sua atividade docente tornando-a produtiva.

Para Luckesi (2003, p. 47), “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”.

Como forma de contribuir para a recuperação das aprendizagens no período pós-pandemia do Coronavírus, o MEC (BRASIL, 2021) lançou a Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas em apoio às Redes no retorno às aulas presenciais. É uma ferramenta que possibilita a interpretação dos resultados e disponibiliza infraestrutura computacional para atendimento às escolas e redes de ensino fundamental e médio. Esse diagnóstico se dá quanto ao nível de aprendizagens de alunos que cursam os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, bem como estudantes do Ensino Médio.

Neste contexto a avaliação diagnóstica está presente cada vez mais no cotidiano das escolas como ferramenta que proporciona a professores e aluno avanços no ensino-aprendizagem.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O artigo é de abordagem qualitativa tendo em vista que buscou maior entendimento acerca do assunto em cena, com o aprofundamento da compreensão de um determinado fenômeno (FONSECA, 2002).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito para pesquisas posteriores. A grande maioria dessas pesquisas envolve levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão, por exemplo (GIL, 2007).

Quanto aos procedimentos é uma pesquisa do tipo bibliográfica, que se deu com o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (FONSECA, 2002). A coleta de material será realizada nas bases de dados eletrônicos, em revistas da área como *Nova Escola*, *Mundo Educação* entre outras, além de livros e materiais acadêmicos como monografias e dissertações.

A análise das informações será feita de forma crítica, analisando os pontos favoráveis e desfavoráveis dos modos de avaliação e gestão escolares elencadas no decorrer da pesquisa.

## DISCUSSÃO

Os modelos de gestão escolar ora apresentados, embora possuam algumas divergências, são importantes para a construção de uma fundamentação comum que é o bom desenvolvimento da escola e do ensino-aprendizagem. Dizer que um modelo ou outro é o certo ou errado é não aceitar que se deve aproveitar o que é positivo, corrigir ou alterar, conforme conveniência, informações que podem se articular, tendo em vista que suas bases estão fundamentadas na organização, na direção, na tomada de decisões para favorecerem a gestão escolar na condução do traçado de metas e objetivos.

A gestão escolar, aqui é entendida como um processo que envolve várias ações como mobilização de pessoas, elaboração de ideias, de sugestões e pareceres, tomadas de decisões, criação de objetivos e criação de estratégias político-administrativas, e pedagógicas.

No que diz respeito a avaliação diagnóstica, seus resultados não podem ser um fim em si mesmo, não podem apenas fazer parte de uma das atividades avaliativas. A gestão escolar deve tê-los como ponto de partida para o planejamento estratégico-pedagógico para melhoria do ensino-aprendizagem.

A gestão escolar como promotora da mobilização da comunidade escolar, facilita a consciência de todos quanto ao seu papel na organização da escola de forma sistemática. Assim, os membros da escola precisam saber que podem e devem dar ideias acerca da escola. A avaliação diagnóstica é parte importante na atividade escolar, sendo uma forma de acompanhar, avaliar, mensurar a aprendizagem do aluno em seus pontos mais sensíveis para que a elaboração de estratégias que resultem positivamente na formação do aluno-cidadão.

A gestão escolar torna-se responsável pela adequação de políticas públicas e regulamentação na educação. É através do diálogo com a comunidade e da compreensão do contexto na qual está inserida que a avaliação diagnóstica deve prevalecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que a gestão escolar tem na avaliação diagnóstica uma importante ferramenta no ensino-aprendizagem oferecendo aos alunos e professores a possibilidade de preenchimento de lacunas neste processo através do diagnóstico, promovendo assim um avanço no ensino-aprendizagem.

Assim, a gestão escolar é responsável por todo funcionamento da escola, incluindo o ensino-aprendizagem, englobando aspectos políticos, administrativos, sociais e educativos. Daí torna-se

fundamental que a escola tenha gestores preocupados não somente com a administração da escola ou a qualidade do ensino, mas também, com a aprendizagem dos alunos.

O ensino e aprendizagem devem ser tratados como um processo no qual deve prevalecer a troca de conhecimentos, permitindo que se complementem estimulados pelo desenvolvimento de capacidades, voltados para o conhecimento crítico da realidade. Nesse contexto, a utilização de modelos de organização da gestão escolar como a avaliação diagnóstica deve prevalecer no ensino-aprendizagem sem que entenda que somente as notas classificatórias podem nortear as ações na escola.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão escolar**. IESDE Brasil S.A. Curitiba, 2009.

BRASIL. **Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas**. Atualizado em 29/09/2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/plataforma-de-avaliacoes-diagnosticas-e-formativas>>. Acesso em: 21/fev. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BODART, Cristiano das Neves. **Avaliação escolar: o que é e quais os tipos**. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/avaliacao-escolar-o-que-e-e-quais-os-tipos/>> Acesso em: 21/fev. 2024.

COUTINHO, Dimíttria. **Fechamento de ano: quais critérios adotar para aprovar ou reprovar os alunos?** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/plataforma-de-avaliacoes-diagnosticas-e-formativas>>. Acesso em: 23/fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UNB, 2006.

FONSECA, J. J. S.. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3/2/2015. Disponível em: <[https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf)>. Acesso em: 10/fev. 2024.

\_\_\_\_\_, **Organização e gestão escolar: Teoria e prática**. 5ª ed, Revisada e ampliada. Porto Alegre Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **SME em diálogo: avaliação para aprendizagem (recurso digital)**. São

Paulo: Prefeitura de SP, 2015. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=002YscAwrqg>>. Acesso em: 07/fev.2024.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2004.

JESUS, Fernando Santos de. SILVA, Erivelton Thomaz da. MEDEIROS, Fabrícia Cristina Araújo de Souza. **A gestão escolar, os seus modelos organizativos e as suas implicações na educação Brasileira. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 05, pp. 177-196. Dezembro de 2021.

## CAPÍTULO 10

### GESTÃO ESCOLAR: PERFIL DE LÍDER NA ATUALIDADE

*Juliana Gomes Dourado*

#### INTRODUÇÃO

Ao longo da história, desde as primeiras organizações sociais, os homens já sentiam a necessidade de terem alguém que os liderasse, papel de fundamental importância para a sobrevivência destes grupos. A função deste líder era de traçar objetivos e estratégias de sobrevivência para o grupo. Neste contexto específico, o líder poderia ser considerado a sabedoria que traria estratégias para se manterem vivos. No decorrer do tempo, a figura de líder passou a ser desempenhada com diferentes objetivos.

Atualmente existem líderes que se destacam nos diversos campos, seja ele religioso, militar, social, intelectual dentre outras áreas. Geralmente os líderes são essas pessoas que se distinguem dos outros membros do seu grupo pela aptidão de transmitir confiança em suas ações, sendo capazes de motivar e guiar seus companheiros por caminhos melhores para todos.

Para se destacar como um bom líder, não basta ao indivíduo, como no passado, apenas o comando de voz. Faz-se necessário a ele possuir, dentre suas principais ferramentas, a capacidade de motivar seus liderados, vendo em cada um deles individualmente que apesar de ser único, apresenta muitas facetas em sua personalidade, apresentam necessidades específicas e um comportamento particular.

As empresas ou organizações, em especial as escolas que são nosso objeto de estudo, estão voltando seu interesse para as características próprias de cada pessoa que venha ocupar uma função de liderança dentro do grupo e, não mais apenas, às características profissionais e técnicas de seus colaboradores. Outro ponto bastante valorizado é a capacidade que essa pessoa demonstra de se relacionar bem com os outros, além da capacidade de resolução de problemas.

Neste novo cenário, líder ideal não dá ordens, nem controla ou pune seus liderados. Ele é um colaborador que orienta, desenvolve habilidades e conhecimentos, e se esforça para obter soluções satisfatórias e reconhece o esforço e o mérito de cada indivíduo com quem trabalha. O líder deve estar aberto a mudanças e saber adequar seu comportamento às novas situações.

É notável a importância de um líder dentro de uma escola. Assim, neste trabalho iremos reconhecer o seu papel de liderança dentro da instituição educacional, identificando principais desafios e sua moldagem dentro das organizações, como também compreender o conceito de Liderança, e a atuação do Gestor Educacional e o seu perfil de líder, discorrendo sobre adversidades e possibilidades de ação do líder como gestor escolar.

## CONCEITOS DE LIDERANÇA

Liderança é um termo que possui muitas definições. Pode ser considerada a arte de comandar pessoas, atraindo seguidores e influenciando de forma positiva. No entanto, é comum localizar dois elementos presentes em quase todas as definições: um elemento é a existência de um grupo e o outro é o conjunto das influências exercidas entre as pessoas que compõem este grupo, num processo de comunicação entre seus membros para alcançar determinados objetivos.

A ação de liderar inclui, então, a capacidade de influenciar pessoas, isto é, a capacidade de motivar positivamente os membros de um grupo a tomar atitudes necessárias para a obtenção de resultados pré-estabelecidos pelo líder. George Terry citado por Robbins (2002) consegue fazer uma síntese do conceito de liderança quando diz que "A liderança é a atividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivos de grupo" (p. 166).

Chiavenato (2005) classifica a liderança em três tipos:

a) Liderança Autocrática - Os chamados líderes autocráticos baseiam seus atos de influência junto aos seus liderados de forma predominantemente autoritária, impondo a sua vontade através de "possíveis" punições. Esse tipo de liderança baseia-se no uso do poder, de imposição e da posição que ocupa na organização para exercer o maior controle possível sobre as ações e reações dos liderados, o que pode gerar passividade, alienação, despersonalização e reações lentas e estereotipadas aos atos seus liderados (CHIAVENATO, 2005). Nesse grupo somente o líder toma as decisões, tem características dominadoras, determina as providências para execução das tarefas sem previsão para o grupo.

b) Liderança Democrática – Os líderes democráticos se apoiam mais no poder da posição que ocupam e em possíveis recompensas que podem dar a seus subordinados, sem deixar de usar ainda que esporadicamente o poder da opressão. Esse é utilizado de forma mais sutil, sob a forma de manipulação material ou emocional (CHIAVENATO, 2005).

Às vezes, um líder pode até aparentar ser democrático, mas disfarçadamente controlam tudo, são os chamados líderes controladores, onde demonstra a falta de confiança nas pessoas, a crença de que existe apenas uma maneira de fazer as coisas certas de que as pessoas são incompetentes, não tem vontade de trabalhar, daí a necessidade de controlar suas atividades. Nesse grupo também as decisões são debatidas pelo grupo, o líder é objetivo, oferece aconselhamentos técnicos, e estimula com fatos, elogios ou críticas.

c) Liderança Liberal - Esse tipo de liderança pode também ser chamada de orientadora ou integradora, pois tem como meta acompanhar, supervisionar, orientar e esclarecer os seus liderados, sem querer impor sua vontade. Procura-se sempre colocar-se como membro do grupo, procurando através do seu exemplo, fazer com que seus direcionamentos sejam absorvidos voluntariamente pelos liderados, sem a necessidade de controle direto dele.

A ausência de controle tende a facilitar e estimular a elevação do nível de envolvimento do liderado, sendo que alguns autores tendem a classificar este tipo de liderança como paternalista (CHIAVENATO, 2005). Nesse grupo, o líder tem a mínima participação nas decisões, apenas apresenta ao grupo alternativas, informações ou comentários quando solicitado.

Um perigo a ser enfrentado por este tipo de líder é que as coisas comecem a ficar soltas ao ponto de as tarefas se desenvolvam ao acaso. Quando isso acontece há uma oscilação muito grande na produção, quer seja material ou intelectual. Também há certa tendência a não focar realmente nos objetivos propostos. Outro perigo é que por falta de uma direção mais presente, desenvolva-se no grupo um forte individualismo e pouco respeito com relação ao líder.

Os líderes devem procurar formas que levem seus liderados a liberar sua criatividade, que mostrem seus talentos, mantendo um bom relacionamento com os seus colegas de trabalho, com outros líderes e também com clientes e fornecedores. Neste sentido, Souza (2000, p. 35) infere que:

É necessário aprender a liderar em situações nas quais não temos a autoridade formal do comando. O teste de fogo do líder está em comandar pessoas fora da sua equipe. Quando tiver que liderar seus pares. Ou o seu chefe. Ou seja, quando tiver que liderar para os lados ou para cima.

Para Chiavenato (2005, p.148), “o líder surge como um meio para o alcance dos objetivos desejados pelo grupo. O comportamento de liderança deve ajustar o grupo a atingir seus objetivos ou a satisfazer suas necessidades”.

Chiavenato quando classifica os tipos de liderança também faz alusão ao fato de que enquanto o líder democrático procura sempre estimular seus liderados, o líder autocrático é

dominador e pessoal, tomando a feição de um verdadeiro “chefe”. Este por sua vez, consegue impor aos seus subordinados as suas decisões pessoais. Enquanto um líder, nunca impõe, motiva os seus liderados a praticarem determinadas ações sugeridas por ele.

Faria (1982, p. 4), afirma que

chefe é aquele que dispõe de autoridade formal mediante a investidura em cargo previsto na estrutura orgânica, decorrente do estatuto da instituição, e cujas atribuições outorgam capacidade para representá-lo, deliberar e decidir dentro das limitações de sua competência. Na prática é quem manda, tendo alguma forma de poder e possibilidade de coagir alguém para realizar determinada tarefa ou missão.

Já o líder, de acordo com este referido autor, por possuir “grande identificação com seus companheiros” (FARIA, 1982) consegue unir o grupo sem demonstrar autoridade, daí conseguindo seguidores espontâneos em busca de objetivos comuns. Liderar é estar consciente do que está acontecendo no grupo e agir apropriadamente, com clareza e consciência de sua liderança.

Outro fator importante a ser considerado pelos líderes é que ele está permanentemente interagindo com seus liderados, e permeado pelas intenções e limitações da organização da qual faz parte, como a escola pública, por exemplo, que está submetida a estruturas e órgãos superiores, definindo metas e ações. A função do líder é como um orientador do trabalho de cada pessoa da equipe, como um guia que direciona para o melhor caminho, para onde haja harmonia e funcionalidade no que se faz.

Seja qual for o tipo de liderança exercida e das características que possua, é indispensável que se saiba utilizá-las de maneira efetiva dentro da organização na qual trabalha. Para que o líder consiga desenvolver a motivação no grupo que ele está liderando, visando com isso alcançar a excelência nos serviços, é necessário aperfeiçoar em cada funcionário o amor pela organização, estimulando-o a sentir que faz parte de algo que transcende a tarefa, o trabalho, a missão, o emprego das pessoas que o cercam. O líder deve estimular “as pessoas a sentirem que fazem parte de algo nobre, muito além da simples troca do trabalho por remuneração” (SOUZA, 2000, p. 26).

Podemos, desta forma, afirmar que um líder não forma seguidores e, sim, outros líderes, e é capaz de influenciar a todos que convivem com ele.

Sempre faz mais do que esperam dele, surpreendendo pelos resultados. Consegue obter resultados incomuns de pessoas comuns. Surpreende, superando sempre o esperado. Em vez de simplesmente dar ordens e cobrar rendimento, incentiva cada um a fazer o seu melhor, porque dá o seu melhor. Não espera acontecer. Cria as oportunidades. Estimula o senso de urgência, não deixa as coisas para amanhã (SOUZA, 2000, p. 26).

Inspirar não apenas pelo seu carisma, mas pelos valores que defende, sendo aquele que tem iniciativas e trabalha de forma criativa e incentivadora. O verdadeiro líder é capaz de despertar no que estão ao seu redor valores como ética, integridade, confiança, respeito pelo outro, transparência, aprendizado contínuo, inovação, proatividade, paixão, humildade e inteligência emocional.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO LÍDER ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE**

Podemos ver em muitas de nossas escolas que alguns diretores ainda trazem em si resquícios da liderança autoritária, transformando seus liderados, através da intimidação, em “objetos”, sem capacidade de tomar decisões sozinhas, sem iniciativa própria, muitas vezes agindo com irracionalidade por medo de sofrerem represálias morais.

Diretores com estas características desperdiçam cronicamente a energia do seu grupo, controlando-os desnecessariamente e impedindo-os de se envolver e se engajar nos trabalhos, na busca de soluções práticas para as questões da escola. São gestores que cobram, controlam e buscam erros, evitando os contatos face a face e preferindo a pura e simples aplicação das regras, normas e procedimentos formais fornecidos pelo “poder” que o Governo através da Secretaria de Educação lhes atribui.

Tais gestores são um típico caso de liderança coercitiva, onde atuam sempre através de ameaças, punições ou sofrimentos. Esses líderes atraem para seu ambiente de trabalho, liderados que tendem a desenvolver atitudes de resistência passiva, caracterizada pela lentidão, interpretação distorcida da fala do líder, sabotagem, desinteresse, além da submissão, e o mais prejudicial para o trabalho: o aumento de conflitos entre os membros do grupo.

O comportamento de grupos liderados autocraticamente pode transformar o ambiente de trabalho em um lugar onde haja uma forte tensão, frustração e, sobretudo, agressividade entre funcionários; funcionários e líder e vice-versa. A espontaneidade também não faz parte deste ambiente, nem iniciativa, nem formação de grupos de amizade.

Mesmo que gostem das tarefas que desempenham, os funcionários geralmente não sentem satisfação com relação à situação. Normalmente o trabalho só se desenvolve com a presença física do líder. Quando este se ausenta, as atividades tendem a parar e os grupos expandirem seus sentimentos reprimidos, chegando a explosões de indisciplina.

Diante da realidade exposta acima, entendo que precisamos nos humanizar, fazer uma viagem

para dentro de nós mesmos, buscando reencontrar o nosso eu verdadeiro, para redescobrir quem somos de verdade, quais são os alicerces da nossa personalidade e como podemos agir para vencer os desafios que a vida nos apresenta, só assim vamos aprender a exercer uma liderança eficaz num mundo que se torna cada vez mais desumano.

Sabemos que delegar com sabedoria é uma condição difícil de ser estabelecida por alguns líderes, mas é imprescindível para quem deseja ser ou ter um verdadeiro gestor participativo e democrático nas organizações modernas. É também uma questão de bom senso, já que delegar utilizando sensatez e equilíbrio evita atritos nas relações interpessoais.

Quando bem trabalhada a liderança democrática é capaz de produzir dentro do grupo relações de amizade e de relacionamentos cordiais entre os próprios e, entre liderados e líder, que passam a ter comunicações espontâneas, francas e cordiais. Neste tipo de liderança é mais fácil se desenvolver um sentido mais forte de responsabilidade e comprometimento pessoal, sem imposição.

Por isso, é preciso que os educadores se conscientizem que o sucesso da escola vai além de apenas fatores pedagógicos, administrativos e financeiros, mas num conjunto de fatores sendo que o principal diz respeito à qualidade das relações humanas dentro do grupo e que são responsáveis por seu bom funcionamento. Os novos desafios da contemporaneidade remetem aos questionamentos que não são possíveis de serem ignorados: qual é o papel da escola pública hoje? Qual o papel dos professores e como proceder como gestão escolar?

Chiavenato (2005, p. 113) discorre sobre este assunto afirmando que “[...] o administrador precisa conhecer as necessidades humanas para melhor compreender o comportamento humano e utilizar a motivação humana como poderoso meio para melhorar a qualidade de vida dentro das organizações.”

A escola hoje, não poderá ser aquela que serviu para a produção de indivíduos submissos, nem aquela que se preocupa apenas com a transmissão de conhecimentos. Mais do que nunca deve estar voltada para favorecer o desenvolvimento das crianças, numa meta de torná-las livres, autônomas, numa íntima relação entre desenvolvimento intelectual, afetivo e social (DERVAL, 1998).

O diretor deverá ser o líder de uma política pedagógica dentro da escola. Entender que a eficácia em atingir objetivos depende da capacidade que apresenta de conduzir outros, de planejar e organizar de modo a obter uma cooperação efetiva em direção aos objetivos estabelecidos.

A liderança “molda” os indivíduos e cria o ambiente para o florescimento de iniciativas, de inovações, da descoberta de novos valores, do fazer coletivo, conforme afirma Rodrigues (1995, p.

92): “Nenhum projeto se torna viável se não puder congregiar em torno de sua realização a maioria dos que por ele serão atingidos”.

É isso que se espera do diretor que ele seja capaz de reunir em torno dos mesmos objetivos, os adversários, os conformados, os desconfiados, os aliados e os céticos e que juntos possam avançar na compreensão da ação coletiva, questionando igualmente o fazer e os resultados, numa evolução intelectual de todos os agentes. O diretor enquanto líder desse processo precisa fomentar o desejo de participação aos demais agentes, fazendo do seu ato administrativo, uma opção política, que seria:

Tomar partido frente a realidade social, não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado... tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum (GUTIERREZ, 1988, p.158).

O diretor, tendo consciência da dimensão social do seu trabalho, buscará junto aos agentes uma forma de reorganizar a escola, de maneira que possa nascer um esforço coletivo para melhoria do ensino, onde cada um seja corresponsável pelo sucesso da organização e efetivamente livre para criar.

Nesse contexto, o diretor precisa ter além da competência técnica, habilidade política para administrar. Habilidade para administrar as adversidades; as políticas descontinuadas da educação; as negligências repetidas no cotidiano escolar; os recursos humanos e financeiros escassos; os limites interpostos pelo sistema; a autonomia relativa da escola, dentre outras ações.

O novo conceito do papel social da escola está na práxis de uma nova relação humana e por isso requer revisão do seu funcionamento, tanto no que diz respeito aos conteúdos, metodologias e atividades como também à maneira de tratar e estimular o aluno quanto à sua criatividade, criticidade, liberdade, consciência, seu reconhecimento e dignidade, a colaboração, iniciativa, participação, curiosidade, autonomia e construção de seu conhecimento. Uma nova proposta pede a mudança no paradigma de escola e na postura dos professores e gestores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A figura do líder-gestor é de extrema importância na escola, à medida que este profissional desempenha um posto de comando numa engrenagem que traz ligada a ela vidas, mudanças e transformações, para que a escola desempenhe satisfatoriamente a sua função.

O papel do gestor em planejar e coordenar ações que levem para a escola mais qualidade e

eficiência na oferta da educação, requer dele um líder que dialoga e participa ativamente do processo junto aos seus liderados.

Ao mesmo tempo não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que mesmo planejando, o gestor não pode garantir que resulte em sucesso, pois não podemos esquecer o trabalho de um gestor está diretamente ligado a pessoas, e o sucesso do planejamento, vai depender da competência e da criatividade dos que fazem a escola. Para que o planejamento seja cumprido, é necessário que as pessoas envolvidas acreditem, confiem e admirem seu líder e assim, passarão a defender as ações e ideias construídas nos planejamentos.

Como se pode ver, ser gestor escolar comprometido com sua escola não significa apenas que ele ocupe um cargo de direção ou que desempenha uma profissão de grande responsabilidade, mas implica, principalmente em ser um líder, que se envolve totalmente nos trabalhos da escola, servindo de exemplo para a comunidade escolar, motivando-os para que todos acreditem nos seus valores, na sua capacidade pessoal e profissional de compartilhar com uma gestão de qualidade. Essa é uma característica que complementa a propriedade da competência e se estabelece na habilidade da liderança.

O gestor que exerce liderança junto ao seu grupo consegue promover uma gestão participativa e democrática, participando do dia-a-dia da escola e compartilhando com seus funcionários e professores dos acertos e desacertos que possam acontecer.

Ele coloca no seu relacionamento com os demais membros da escola valores como respeito, confiança, sinceridade, fortalecendo com o seu comportamento toda a equipe, construindo assim, uma rede de relações interpessoais saudável e solidária, contribuindo para a formação de um ambiente positivo e para o crescimento da sua equipe.

Cabe a ele liderar, compartilhar sucessos e insucessos, ajudar, acolher, saber ouvir críticas e opiniões, criar um ambiente que envolva de maneira prazerosa toda a instituição e, principalmente, realizar o seu trabalho não como uma obrigação penosa, mas como uma realização que lhe dá prazer, voltada para a educação dos estudantes, de sua equipe e da comunidade, valorizando sempre o conhecimento e a realização pessoal e coletiva.

Enfim, o gestor ideal é um líder democrático, como apresentado por Chiavenato (2005), que trabalha, coopera, sugere, que sabe fazer e participa das tarefas, que diz “nós” para avaliação dos efeitos positivos ou negativos da instituição.

Este é o líder da organização que aprende e que assume responsabilidades, possibilita autonomia, que interage, participa e coordena à busca de soluções e construções. Visa um grupo

motivado, cooperativo. Demonstra lealdade como o elo das relações interpessoais, que não impõe sua verdade, mas que constrói verdades com o grupo e tem o respaldo da comunidade escolar, fazendo-a participar ativamente, trazendo-a cada vez mais para dentro da Escola, buscando estreitar sempre os laços de parceria e cumplicidade entre a equipe.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando com as Pessoas**, ed. 2. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teoria Geral da Administração**, ed. 2. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, Albino Nogueira de. **Chefia e liderança**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo, Cortez: 1995.

SOUZA, C. **Talentos & Competitividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

## CAPÍTULO 11

### **(RE)PENSANDO A TRAJETÓRIA DE VIDA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE**

*Suêrda Márcia Alves Brito*

#### **RESUMO**

O presente texto tem por objetivo central (re)pensar sobre a trajetória de vida ao compartilhar minhas recordações, resgatando, através das memórias vividas, o incentivo maior que me conduziu a enveredar, profissionalmente, pelos caminhos da educação. Neste breve trajeto, levo em consideração as vivências e lembranças, desde a infância até os dias atuais, que me auxiliaram na tomada de decisões quanto às minhas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas. Com base no que vivenciei, pude inferir que tudo o que somos é fruto das oportunidades que tivemos ao longo da vida, bem como das escolhas que fizemos (e ainda fazemos) no decorrer dela, e estas escolhas são fatores determinantes em nossa trajetória pessoal e, principalmente, profissional. Concluo enfatizando que é na perspectiva da práxis docente, de transformar a realidade da educação, que considero relevante seguir em frente com meus ideais, na busca de mais saberes e conhecimento, a fim de construí-lo e compartilhá-lo com todos aqueles que dele necessitam.

#### **INTRODUÇÃO**

Falar sobre minha trajetória de vida pessoal, educacional e profissional me faz recordar lembranças doces de um período bom. Acredito que, (re)pensar sobre a trajetória de minha vida, compartilhar minhas recordações e refletir sobre elas, compõe o objetivo central deste texto, e além disso, busco também resgatar, nas memórias vividas, o incentivo maior que me conduziu a enveredar, profissionalmente, pelos caminhos da educação. É uma jornada árdua, tendo como pano de fundo, um ensino público sucateado com tantos problemas e desafios em ofertar, ao público discente da rede básica de ensino, uma educação de qualidade prevista em lei.

É nesse cenário que revejo, através de minhas vivências, a importância de cada dia contribuir, de modo significativo, por meio das minhas práticas pedagógicas, para que esta meta seja alcançada satisfatoriamente, a despeito dos revezes que o ensino público enfrenta em seu cotidiano. Faz-me também refletir que o ato de ensinar, conforme assinala Paulo Freire (1999), não

é apenas o ato de transferir conhecimento, mas (e principalmente) criar as possibilidades para que a sua própria produção ou a sua construção, seja um evento constante e enriquecedor no ambiente escolar.

Diante disso, faz-se também necessário ampliar nossos saberes. Uma vez que a sociedade está sempre evoluindo, em constantes e profundas mudanças, exercer a docência nesse processo de evolução requer de nós, profissionais da educação, a sensibilidade, o cuidado, o carinho, a genialidade e, principalmente, o amor em nossa prática docente, vivendo intensamente os desafios de nossa práxis, pois é ela que nos serve de impulso para a autenticidade cotidiana do ensinar-aprender. (RECH; STANGA, 2022).

Tendo em conta estes pressupostos, compreendo a relevância de buscar aprimorar a práxis pedagógica, considerando, nesta ação, as possibilidades de ampliar os conhecimentos e apropriarme de novos saberes. No que diz respeito à relação dos docentes com os saberes, Tardif (2012) postula que não se reduz, apenas, a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos – apontado, também, por Paulo Freire –, e sim, corresponde à sua prática, integrando diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. A autora define, portanto, o saber docente como um saber plural, formado pela junção coerente de saberes, oriundos da formação profissional e de saberes tanto disciplinares, quanto curriculares e experienciais.

Partindo dessas reflexões introdutórias, julgo relevante, no presente texto, abordar a trajetória de minha vida e prática pedagógica considerando, nesse breve trajeto, a perspectiva docente, por levar em conta a necessidade de (re)pensar minha práxis, bem como considerar a importância de aprimorar meus conhecimentos ao vivenciar novas experiências na jornada acadêmica – experiências que contribuirão, significativamente, para a consolidação e construção de minha carreira profissional no campo da educação.

Feitas essas ponderações, apresento, no tópico seguinte, uma breve trajetória de minha vida, enfatizando, neste percurso de recordações, as razões pelas quais decidi trilhar a jornada profissional da docência no ensino público.

### **(RE)PENSANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOCENTE**

Como ponto de partida, inicio minhas discussões fazendo uma trajetória de minha vida para, posteriormente, tecer algumas considerações sobre as vivências e lembranças que me impulsionaram, em cada estágio de vida, a seguir em frente, tanto na tomada de decisões, quanto

nas escolhas pessoais, profissionais e, também, acadêmicas.

Filha caçula dos agricultores Manoel Celestino de Brito e Francisca Lucas de Brito, nasci no dia 25 de julho de 1972 no sertão do Ceará, numa localidade chamada Logradouro, no município de Jaguaratama, que fica a 287 km da capital, onde 178 km eram de asfalto, e o restante do trajeto era estrada de barro.

Minha mãe era professora, e naquela época (década de 70, mais precisamente) não precisava ter formação para lecionar. As aulas eram em casa mesmo, de modo bem rústico: não tinha quadro, normalmente se usava uma mesa grande para que as crianças sentassem ao redor, e as atividades eram escritas no caderno. A minha mãe exercia também a função de merendeira, porque ela mesma era quem preparava o lanche dos alunos.

Fica evidente, neste recorte temporal de minha infância, as dificuldades que nós passávamos para ter acesso à escolarização, bem como a boa vontade de minha mãe em ceder sua casa, seu tempo e dedicação para nos ensinar a ler e escrever. Diante desse cenário de impossibilidades, como bem evidenciam Ávila, Ávila e Vaz (2021), podemos perceber a problematização do tema educacional vinculada ao contexto econômico, social e político no Brasil, o que nos permite ter um melhor entendimento dos rumos que a educação tomou nesse período de minha infância. Podemos ainda perceber um país marcado pela desigualdade desde o início, pois, segundo os autores, a educação, nesse contexto sócio-histórico-político brasileiro, nunca teve um valor prático para a população menos favorecida.

Depois de um certo tempo, minha mãe desistiu de dar aulas e tive que continuar meus estudos em outra casa, dessa vez com a professora Tereza, onde me alfabetizei através de cartilhas. Sempre fui muito dedicada, pois não queria, de forma alguma, decepcionar a minha mãe. Com nove anos de idade vim morar em Fortaleza para estudar e ajudar minha irmã a cuidar dos filhos e da casa, pois ela passava o dia no trabalho e não tinha com quem deixar as crianças.

Estudávamos na mesma escola, eu e meus três sobrinhos. Para eles, eu era vista como uma irmã mais velha. Estudávamos no período da manhã, e quando chegávamos em casa, eu ia preparar nosso almoço e arrumar a casa, pois minha irmã só chegava do trabalho à noite. Quando terminava tudo, ia estudar, e por causa do cansaço, sempre acabava adormecendo. Foi então que criei uma estratégia. Assim que minha irmã chegava do trabalho, eu ia logo dormir, acordava de madrugada, tomava um banho gelado para despertar, me arrumava e ficava estudando até amanhecer o dia. E assim continuei por muitos anos. Após um certo tempo, minha irmã conseguiu um emprego melhor como secretária numa escola, e depois do nascimento do quarto filho, meus sobrinhos passaram a ficar na escola em tempo integral, e com isso, fiquei com mais tempo livre para organizar as coisas da casa no meu tempo.

Estudei em várias escolas, pois morávamos de aluguel e estávamos sempre nos mudando. Nunca tive problemas em chegar numa nova escola, pois sempre me esforçava muito para passar por média e dar orgulho à minha irmã e aos meus pais, visto que eu tinha ciência de que também se esforçavam muito para garantir os meus estudos.

Em relação às férias, era um período sagrado. Sempre viajavamos para a casa dos nossos pais. Ficávamos de férias num dia, no outro já pegávamos o ônibus e íamos para o interior. Papai ia para a cidade nos esperar de carroça. Era só alegria e diversão! Ô época boa!! Apesar de termos passado dias tão felizes juntos, em agosto de 1987, recebemos a triste notícia da morte do meu pai amado. Eu era considerada a “queridinha” dele, pois fazia todos os meus gostos. Com certeza, esse foi um dos momentos mais tristes da minha vida que recorro com muito pesar.

Quando terminei o ensino médio, não fiz vestibular de imediato. Comecei logo a trabalhar, pois as coisas não estavam fáceis, e assim, consegui um emprego na escola onde minha irmã trabalhava. Fui contratada em 1993 para cuidar da biblioteca e do almoxarifado da escola. Por conta disso, tive que parar os estudos, haja vista que eu trabalhava de 7h da manhã às 7h da noite, e dessa forma, não conseguia conciliar o meu horário de trabalho com os estudos.

Nesse sentido, Moreira, Lima e Silva (2011) relatam que existem as dificuldades enfrentadas por estudantes que conseguem ingressar numa graduação, como tempo reduzido com a família, obstáculos contrários ao exercício do estudo extraclasse, dificuldade de aprendizado, e muitas das vezes, esta dificuldade está diretamente relacionada com a carga horária de trabalho, sono reduzido e nível elevado de estresse. Assim, tendo em conta estas situações, realmente, fica claro a impossibilidade que eu enfrentei na época para buscar uma formação universitária, tendo em vista a maratona de estudos que eu teria de encarar sem o devido tempo necessário para dedicar-me à minha formação.

Depois de ter passado um ano trabalhando na escola, e por me identificar muito com as crianças que ali frequentavam, fui convidada para ser professora do maternal I, numa turma com crianças na faixa etária de um ano. Acabei aceitando a proposta, pois gostava de lidar com elas, e a escola se comprometeu em me acompanhar e me dar todo o suporte. A partir daí, não parei mais. Depois de três anos em sala de aula, na escola VILA - Creche, Escola e Espaço Cultural Ltda, senti a necessidade de estudar mais, apesar de que, a escola onde trabalhava, sempre dava muitos cursos e formação, que por sinal, era uma escola de referência para as universidades. Normalmente, quem era da área da educação, fazia estágio lá.

A oportunidade de atuar como professora foi apaixonante e enriquecedora. Vivenciar esta realidade me trouxe uma inquietação e o desejo de colaborar de alguma forma para que as crianças tivessem uma educação de qualidade, exercendo da melhor forma possível a profissão docente.

Logo, veio a necessidade de um maior embasamento teórico, com o intuito de inovar e melhorar ainda mais o meu trabalho. Assim sendo, decidi fazer o curso de Pedagogia em 1997.

Foram dez anos trabalhando na Escola VILA, sendo que, seis destes, foram em turmas de alfabetização. Durante esse período, participei de diversos cursos, palestras e oficinas. A aprendizagem das crianças sempre foi meu objetivo maior em sala de aula, e para alcançar este objetivo, procurava inovar a minha práxis, trilhando novos caminhos do saber, visando envolver as crianças de forma que se tornassem agentes ativos do processo de ensino/aprendizagem, ajudando-os, nesse processo, a superar as dificuldades e atingir os objetivos em cada etapa de sua formação.

Por conseguinte, surgiu o primeiro curso pela Universidade Vale do Acaraú – UVA, aqui em Fortaleza, onde tínhamos aula aos sábados e no período de férias. Ingressei nessa formação, e após tê-la concluído, fiz especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Considero de suma importância esse passo na minha vida, pois, conforme observa Albuquerque (2020), a formação continuada de professores expressa sua importância por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento: da escola, do ensino, do currículo, e principalmente, da profissão docente, podendo proporcionar um novo sentido, no caso, à minha prática pedagógica, e, ao mesmo tempo, ressignificar a minha atuação como professora.

Esta formação enriqueceu muito o meu trabalho em sala de aula como pedagoga. Também tive a oportunidade de fazer o estágio durante seis meses na Instituição Irmã Maria Mãe da Vida, onde trabalhava com crianças e adolescentes de risco, desenvolvendo, nesse período, o projeto “A ressignificação da aprendizagem e a valorização da autoestima”. Este projeto compreendia o uso de atividades lúdicas, envolvendo as crianças, os adolescentes e as monitoras da instituição. O resultado do projeto foi muito gratificante, pois as monitoras adquiriram maior segurança na realização de suas atividades. Quanto às crianças e adolescentes, melhoraram muito a autoestima, como também apresentaram melhor evolução na aprendizagem.

A Psicopedagogia abriu muitos horizontes para a minha vida profissional. A sala de aula estava muito pequena, e senti a necessidade de poder abranger mais pessoas, compartilhar as descobertas, conhecimentos e experiências. Assim sendo, passei a assumir a coordenação pedagógica do Ensino Infantil e Fundamental, função que exerço atualmente na rede municipal de ensino de Fortaleza, na Escola Municipal Professora Bernadete Oriá de Oliveira, no Conjunto Palmeiras.

Exercer essa função compreende novas perspectivas e responsabilidades, pois representa um trabalho pedagógico voltado a prestar uma assessoria permanente e continuada no trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões, conforme aponta Piletti (1998, p. 125):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Ainda referente à minha trajetória profissional, no período de 2008 a 2010, trabalhei na Prefeitura Municipal de Jaguaratama com as crianças e adolescentes do município que apresentavam dificuldades de aprendizagem, e também atuava junto aos professores desse município, desenvolvendo palestras, dinâmicas e oficinas, visando aprimorar o trabalho destes em sala de aula. O resultado deste trabalho desenvolvido foi gratificante, visto que o retorno das escolas contempladas com o projeto foi positivo. A atuação em parceria com os professores culminou na melhoria e no significativo avanço das crianças e adolescentes que tinham dificuldades no processo de alfabetização e letramento.

Em relação ao período citado anteriormente, também trabalhei como assessora pedagógica das Edições SM e na Editora Aprender como formadora no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, dando formação para os professores da 2ª série do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza, e também atuei como colaboradora na elaboração do material didático da 1ª série do Ensino Fundamental.

No ano de 2009, fui aprovada no concurso para professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Em meu primeiro ano na PMF, fui lotada em uma escola que participava do Projeto Escola Nota Dez como escola apoiada, onde todos os profissionais mostraram-se envolvidos, tendo em conta os baixos índices de aprendizado da referida escola. Além, disso também foi ofertado, como formação continuada, o curso de Técnicas Inovadoras em Leitura e Escrita.

Em fevereiro de 2022, perdi minha outra referência – a minha mãe. Acredito que ela foi quem me inspirou a seguir nessa profissão. Sempre foi uma mulher à frente de seu tempo, pois era batalhadora e lutava para alcançar seus objetivos e sonhos. Também considero o meu primeiro emprego, na escola onde minha irmã trabalhava, como uma espécie de “laboratório” na minha vida profissional. Sou muito grata à minha irmã amada, que também me inspirou, e a tenho, ainda hoje, como porto seguro na minha vida.

Mesmo diante de tantas idas e vindas, perdas e ganhos, altos e baixos, sigo avante na minha missão em desempenhar, da melhor maneira possível, a minha função como coordenadora

pedagógica, exercendo, cotidianamente, junto aos professores, a prática do ensino/aprendizagem na educação básica, visando ofertar uma educação de qualidade para crianças e adolescentes fortalecidos. E com o intuito de aprimorar mais ainda a minha práxis, bem como evoluir como educadora, senti a necessidade de continuar minha formação para meu aperfeiçoamento profissional.

Assim, tomei a decisão de ingressar no Mestrado Internacional em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, tendo em vista, ao longo deste percurso, aprender mais sobre educação/ensino, num contínuo (re)pensar e refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, aguçando o meu desejo de continuar trilhando o caminho da intelectualidade, e procurando, contudo, refletir acerca das transformações que ocorrem no trabalho docente, bem como os impactos destas causados na educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do que foi apresentado até aqui, considero essencial, para concluir minhas reflexões, lembrar um dos paradigmas do desenvolvimento humano, resumida, portanto, na frase de Costa (2001, p. 14), ao afirmar que “aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida, depende fundamentalmente de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez”. Com base no que vivenciei, e sumariamente apresentei no presente texto, pude inferir que, de fato, tudo o que somos é fruto das oportunidades que tivemos ao longo da vida, bem como das escolhas que fizemos (e ainda fazemos) no decorrer dela. Importa ainda ressaltar que essas escolhas são fatores determinantes em nossa trajetória pessoal e, principalmente, profissional.

A partir das lembranças aqui compartilhadas, primeiramente de minha infância, com minha mãe e meus colegas estudando em nossa casa, em meio a tantas dificuldades, mas com momentos repletos de amor e dedicação, me senti privilegiada em vivenciar e lembrar essas doces recordações que me fizeram refletir ainda mais na docente que me tornei, na coordenadora que sou, bem como a profissional que ainda busco ser, ou seja, que papel ainda pretendo desempenhar enquanto docente em atuação (na minha prática pedagógica) e em formação (na minha prática acadêmica).

Concluo esta breve trajetória refletindo, juntamente com Lima (2016), que o professor, como intelectual crítico, deve assumir, em sua prática pedagógica, o desafio de lutar pela transformação da educação pública brasileira enquanto ato político de transformação da realidade social, assumindo, antes de tudo, o desafio de promover a sua própria transformação.

Em outras palavras, significa que, na perspectiva da práxis, a transformação da realidade deve passar, primeiramente, pela transformação do próprio ser humano, a fim de que ele visualize e produza as possibilidades de transformação no meio onde vive e convive. E é na perspectiva da práxis docente, de transformar a realidade da educação, que considero relevante seguir em frente com meus ideais, na busca de mais saberes e conhecimento, a fim de construí-lo e compartilhá-lo com todos aqueles que dele necessitam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. G. A formação continuada de professores e o uso das novas tecnologias. *In*: SOUSA, N. A. de; SCHÜTZ, J. A. (Orgs.). **As interfaces da educação: diálogos e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ÁVILA, M. P. de; ÁVILA, E. A. da S.; VAZ, D. A. de F. O desenvolvimento da educação no Brasil em Otaíza de Oliveira Romanelli. *In*: SEABRA, V. (Org.). **Reflexões sobre educação, sociedade e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 39-52.

COSTA, A. G. da. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

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

LIMA, E. de S. Repensando a formação docente a partir de suas bases epistemológicas: da racionalidade prática à práxis educativa. **Pesquisa em Foco**, v. 21, n. 1, 2016.

MOREIRA, C. A.; LIMA, F. M.; SILVA, P. N. da. A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, v. 6, p. 51-6, 2011.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

RECH, J. S.; STANGA, A. C. Cartas à Adriani: reflexões sobre a nossa vida e a nossa práxis. *In*: Dickmann, I.; Dickmann, I. (orgs.). **Praxiologia das cartas pedagógicas**. Chapecó: Livrologia, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## CAPÍTULO 12

### DISCUTINDO O PAPEL DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Gerdene Soares dos Santos  
Francisca Walcyneide Mateus  
Adaulemia Magalhães de Lima*

#### RESUMO

A leitura é uma habilidade essencial para a compreensão, expressão e comunicação eficazes na língua. Ela proporciona o acesso a diferentes formas de linguagem, amplia o vocabulário, melhora a compreensão textual e estimula o pensamento crítico. Além disso, a leitura promove a internalização das estruturas gramaticais e das normas ortográficas, contribuindo para o desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes. Por meio da leitura, os estudantes entram em contato com diferentes gêneros textuais, estilos de escrita e pontos de vista, o que enriquece sua capacidade de análise e interpretação. Portanto, investir na promoção da leitura ativa e crítica é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos no contexto do ensino de língua portuguesa. O objetivo desse estudo é conhecer os tipos de leitores e os aspectos contribuidores para a realização dos mesmos, tais como a participação dos professores nesse processo de formação do leitor, a escola como ambiente privilegiado para o ensino da leitura, e a importância da leitura para a formação do cidadão. Para que os objetivos propostos sejam alcançados foram estudados autores como: Kleimam (2002), Paulo Freire (1982), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1989) dentre outros. Para tanto, pode-se concluir que a leitura não é apenas uma prática social vista nas escolas, mas, como um ato de formação significativa para o indivíduo dentro do processo de construção do conhecimento.

**Palavras-chave** Leitura; Ensino-aprendizagem; habilidades; Escola.

#### INTRODUÇÃO

A relevância da leitura como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas, há muito tem sido discutida por pesquisadores e educadores. Da mesma forma que se releva o papel da escola como um dos

principais contribuidores da formação de leitores ativos. Segundo Kleiman (1995). “A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura [...]” com isso à prática da leitura na escola assume um papel vital para a formação do indivíduo como um ser dialógico. Neste sentido, este trabalho foi sistematizado em seis subtítulos o qual de maneira geral tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o papel da leitura no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, e faz alguns questionamentos como: qual o papel da escola da escola e da sociedade na formação de leitores críticos e reflexivos na sociedade atual.

O artigo também retoma a discussão sobre por que se é tão difícil ensinar a ler. Podendo ser encontrados algumas metodologias de ensino da leitura, mostrando como os professores podem melhor trabalhar a leitura de seus alunos, fazendo com que eles sintam prazer em ler.

## **O CONTEXTO DA LEITURA**

Quando ouvimos alguém falar em leitura, logo vem em nossa mente, alguém lendo livros, revistas e jornal. Mas será que leitura é somente ler? Qual o verdadeiro significado de leitura?

A leitura foi outrora considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Porém hoje em dia, depois de várias pesquisas nesse campo, definir o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis que muito contribuí para o desenvolvimento do intelecto. Pois durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais, o que na combinação de unidades de pensamento em centenas e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem.

Assim se formos voltar um pouco atrás e revermos a história da leitura e seu espaço na sociedade, com certeza veremos mais ainda como a leitura está inserida diretamente em cada um de nós. Uma certa ideologia garante o arranjo dessas peças, expandindo a noção de que a leitura distingue os indivíduos.

No entanto, mesmo sabendo do espaço conquistado pela leitura na sociedade, não podemos apresentar uma resposta exata para se dizer o conceito de leitura, pois podemos distingui-la em várias concepções que dão razão a esse legado tão valioso para todo e qualquer indivíduo.

Começaremos com a concepção do ilustre Paulo Freire (1982);

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela

leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Neste caso pode ser vista como concepção quando se diz “leitura do mundo”, desta forma o leitor faz uma junção da linguagem e realidade para uma melhor compreensão do texto.

O que antes estava inserida na cultura do povo que leitura é apenas a decifração da escrita, hoje podemos revelar alguns conceitos mais compreendidos. Como mostra Martins, (1994);

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, á sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural.

Estas e outras vantagens encontram-se na leitura, o que não existe tempo, nem espaço que a leitura deixe de ser importante. Apenas passa por várias barreiras para atingir seus objetivos. Segundo Regina Zilberman (1987);

A dualidade que recobre o conceito de leitura, quando examinado seu modo de circulação social e ideológica, se desloca ao objeto ao qual ela dá acesso: O livro. Também ele é encarado de modo dúbio-valorizado, quando transmite saberes e posições socialmente aceitas, degradado, quando reconhecida sua condição de mercadoria; censurado, quando investe contra idéias e sistemas dominantes. Por esta razão não existe uma concepção propriamente dita da leitura, mas varias concepções dentro do âmbito que se retorta. Pois a leitura é um processo complexo e que compreende várias fases de desenvolvimento.

Os livros, portanto, não tem importância menor hoje do que tiveram no passado, mas ao contrário. São portadores de conhecimento de geração para geração, o que dificilmente serão ultrapassados por qualquer outro meio de transmissão das descobertas intelectuais. Pois eles desempenham inúmeros papeis na auto-educação (distinguida pelo autor Bamberger. 2002. pág.12 “como educação permanente”. Além de satisfazer os interesses e aspirações individuais através da seleção individual do material de leitura, pode aumentar sua capacidade crítica e aprender a fazer escolhas entre nossa produção geral dos meios de comunicação.

Sendo considerada a leitura uma porta para o conhecimento, e que lendo, viajamos para os mais infinitos lugares, encontram-se neste artigo algumas concepções sobre o que é leitura, os tipos de leitor e alguns métodos para o ensino eficaz da leitura.

## **OS TIPOS DE LEITOR**

Sabemos que à aprendizagem da criança em relação à leitura condizem com as várias motivações e interesses que correspondem á sua responsabilidade, idade, e ao seu desenvolvimento intelectual. Contudo os interesses pela leitura diferem não só para os vários grupos de idade, mas também para cada tipo particular de leitor.

Ao aconselhar leitores, Bamberger, 2002, enfatiza quatro tipos de leitor, baseado na natureza da matéria preferida de leitura:

- a) **O tipo romântico.** Preferência pelo mágico. Tipo especialmente conspícuo entre as idades de 9 a 11 anos, quando outras crianças são mais suscetíveis as histórias ambientais ou à não-ficção.
- b) **O tipo realista.** Reconhecível acima de tudo, pela rejeição do chamado livro fantástico. Alice no País das maravilhas, As aventuras do barão de Munchhausen, Dom Quixote etc. Também esta ausente o amor dos contos de fadas e das histórias de aventuras improváveis. Esse tipo notabiliza-se particularmente como exceção de segunda e da quarta fase de leitura.
- c) **O tipo intelectual.** Busca razões, quer ter tudo explicado, gosta de material instrutivo, procura a moral ou a vantagem prática de uma história. Prefere, portanto, a não ficção e deseja aprender cedo. Destaca-se do leitor médio sobre tudo na quarta e na quinta idade de leitura.
- d) **O tipo estético.** Gosta do som das palavras do ritmo e da rima. Predileção especial pela poesia gosta de decorar poemas, copia os “trechos bonitos” dos livros, relê com frequência. É raro, mas encontra-se com todos os grupos de idade.

Assim Bamberger, 2002. Ressalta ainda que esses tipos raramente aparecem em forma “pura”. No trabalho prático se encontram tipos mistos em que predomina uma ou outra tendência.

Assim como existem os tipos de leitor para cada leitura, existem também os tipos de leitura para cada leitor. Ou melhor, existem diferentes situações de leitura que para (Juvêncio, 1994) seis grandes grupos podem ser distinguidos, nas situações de leitura possíveis.

## OS TIPOS DE LEITURA

**Leitura de informação.** É a situação de comunicação por excelência, que aparece cada vez que uma mensagem é visada a fim de completar uma lacuna no nosso conhecimento sobre aspectos da vida cotidiana, por exemplo. É a leitura informativa dos jornais, revistas, instruções diversas, coleta de dados para fins utilitários, normas, regimentos etc. A atividade do leitor dirige-se essencialmente a tomar conhecimento do conteúdo da mensagem, sem preocupação de registro duradouro da informação. Esse tipo de mensagem requer uma leitura rápida e precisa sem qualquer envolvimento afetivo pessoal.

**Leitura de consulta.** É utilizada todas as vezes que procuramos uma informação pontual num conjunto complexo de informações: dicionários, anuários, enciclopédias, guias de endereços,

catálogos etc. Muitas vezes a leitura de informação (jornais, revistas, etc.) pode tomar esse aspecto, desde que procuremos uma informação precisa, sem dar importância para o restante do conteúdo da notícia ou da informação. É um tipo de leitura muito particular, que exige uma exploração visual específica e seletiva, dissociada da compreensão global do texto. Toda a atenção perceptiva obedece a intenção de localizar a informação visada.

**Leitura para a ação.** É extremamente freqüente e mecânica antecede, orienta ou modifica um comportamento ou ação; necessariamente não exige uma formulação mental, bastando que o leitor coordene leitura e ação, trata-se de uma leitura rápida, seletiva, de lançar os olhos. É a leitura de placas de sinalização, de orientação, de avisos, de instrução. É também a leitura de rua, das receitas de bolo, das regras de um jogo, dos manuais técnicos de montagem etc.

**Leitura de reflexão.** É uma leitura mais densa, caracterizada por momentos de apreensão do conteúdo do texto e momentos de pausa na leitura para reflexão. O ato de ler toma uma forma silenciosa, integral, com retornos constantes para a retomada de idéias já desenvolvidas. É uma leitura de prestígio, normalmente relacionada ao trabalho intelectual e aos estudos superiores: teses, ensaios, obras filosóficas, literárias etc.

**Leitura de distração.** Contrariamente à leitura de reflexão ou de busca de informação, o objetivo aqui é o relaxamento a distensão, a evasão, a aventura, o passar o tempo. É a leitura que coloca em jogo uma disponibilidade afetiva, emocional e encontra certas resistências, herdada de uma sólida tradição escolar, por se tratar de uma leitura sem objetivos culturais ou educacionais explícitos. É a leitura de o puro prazer, sem nenhuma função utilitária. Mas é uma leitura que exige do leitor um domínio perfeito do ato de ler; o leitor não deve dispender esforço algum para sua afetivação. Ela pode tomar a forma da leitura para espantar o tédio das salas de espera, dos percursos das viagens onde o leitor passa o tempo folheando uma revista ou outra publicação, captando aqui e ali. É a leitura desinteressada. Pode também tomar a forma de uma vontade ou adesão afetiva quando, por exemplo, se toma entre as mãos em best-seller do momento. É a leitura de evasão por excelência.

**Leitura da linguagem poética.** É aquela em que o leitor, além de visar o conteúdo veiculado pelo texto, busca se deleitar com a sonoridade das palavras. É, por exemplo, a leitura da poesia cujo prazer da forma, a dimensão musical das palavras ou do texto. Uma primeira leitura em silêncio permite ao leitor elaborar o conteúdo que orienta a entonação, ritmo e sonoridade. O ato de ler toma uma forma lenta a fim de tornar possível seja uma vocalização afetiva, seja uma pronúncia interior acentuada.

## **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Há muito tempo se considera a capacidade de ler essencial a realização pessoal, e principalmente hoje em dia, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico de que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela leitura. Leitura essa pela qual faz parte diariamente em nossas vidas seja das conversas entre amigos, da fala do professor a nossa frente, da interpretação que fazemos quando ouvimos alguém conversando, ou seja, leitura não significa simplesmente o que os textos apresentam, mas qualquer percepção que tivermos no nosso cotidiano.

Como sabemos, hoje com a era da informação, a leitura ficou mais acessível, até mesmo para as pessoas mais humildes, pois, são vários meios que possibilitam a esse acesso chegar até nossos lares. Razão pela qual não se dá a desculpa de dizermos que a leitura não é acessível a nós. Por este motivo devemos formar uma noção leitora, devemos criar em nós o hábito pela leitura. Pois somos privilegiados por que temos o direito de ler. O que nos tempos antigos, antes da invenção da imprensa, reservava-se a pouquíssimos o privilégio da leitura, e, mesmo depois do século do humanismo, ela só era acessível a uma elite culta, o que diria que 90% da população mundial não tinham acesso à leitura. E somente no século XVIII com a intervenção da escrita. Descoberta associada à revolução industrial que novas técnicas foram postas a disposição das indústrias emergentes, que se responsabilizava pela produção de material transmitido por escrito. Dando acesso a um público bem maior da leitura. Assim, como nos fala a escritora Darcy Ribeiro (1996);

O alfabetizador tem o dever de mostrar que o livro é a maior invenção da história e a base de todas as outras conquistas da civilização, e que dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro. Os outros são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões da vista; o telefone é extensão da voz; temos o arado e a espada, extensões do braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

Por estas e outras razão podemos dizer que nós somos os maiores beneficiados desse legado- o livro. E com o aprecio adequado dele podemos mudar a nós mesmos e mudar a sociedade, seja na cultura, na economia ou na política.

## **A ESCOLA COMO UM AMBIENTE PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Quando lemos esta frase, percebe-se que ela nos passa uma afirmação: de que é na escola que se aprende a ler, e é na escola que se formam leitores. Sem levar ao pé da letra todas essas palavras,

mas analisando o que ela nos quer passar, realmente pode-se considerar à escola o ambiente privilegiado de aprender a ler e de formar leitores ativos.

Embora saibamos que existe outro fator, que também é considerado primordial para esse legado: A família. Pois a família deve ter uma parcela importantíssima no processo de aprendizado da leitura de seus filhos, até mesmo por que a criança passa mais tempo em casa do que na escola, o que neste caso, entraria a participação de todos, no próprio convívio. Não necessariamente que todos os pais tenham tempo de sentar-se com os filhos e ocupar duas ou três horas do seu tempo, trabalhando a leitura com eles. Mas, no próprio instante que você insere um ambiente de leitura na sua casa, contendo livros, ou quando você pratica o ato da leitura todos os dias em casa, a criança também consome o que você ler. Pois ela passa a fazer parte deste ambiente favorável para a aquisição da sua leitura.

Um dos primeiros fatores favoráveis ao desenvolvimento da leitura no contexto escolar é o papel do professor mediante seu trabalho de leitura. Primeiro por que sabemos que nós professores precisamos gostar de ler, ou ao menos, praticar à leitura na escola, para servir como referência para nossos alunos. Segundo, só fazemos melhor aquilo que gostamos de fazer, aquilo que nos dar prazer. O professor deve ter o gosto pela leitura, para poder trabalhar com entusiasmo o papel da leitura embora consciente das dificuldades que encontrará.

Com certeza ao lerem os fatores mencionados no que diz respeito à escola em relação sua contribuição no aprendizado da leitura, veremos e nos questionaremos: Mas será que todas as escolas dispõem desses recursos para se trabalhar a leitura, certamente diremos que não, pois sabemos dos aspectos macro-estruturais que também influem no fracasso da escola quanto à formação de leitores, que não serão aqui discutidos. Mesmo por que os fatores de conquistas são mais marcantes do que os de fracasso.

O ato de ler assume diversas práticas dentro do universo leitura. Cada leitor em cada leitura busca diferentes objetivos na leitura providos por forças motrizes distintas. A leitura coloca o leitor em contato com outras leituras e seus significantes e significados, promovendo assim a intertextualidade e o dialogismo. Segundo Kleimam, (1995);

A aprendizagem da criança na escola esta fundamentada na leitura (...) com isso a prática da leitura na escola assume um papel vital para a formação do indivíduo como um ser dialógico. Assim é papel da escola desenvolver atividades estimulativas e, educativas e lúdicas concernente à leitura, afim de que elas possam se interessar a ler e a gostar de ler, pois ninguém gosta de ler aquilo que é difícil demais, nem aquilo que do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente por que ela não faz sentido.

Muitas das vezes é comum encontrarmos reclamações de professores “os meus alunos não gostam de ler”. Tornando para nós educadores uma lacuna que não deixa de nos rodear. E o que fazer para tornar meus alunos leitores.

É por isso que uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando este é uma criança mais nova. Por que até mesmo os pais devem entender e conhecer a real importância de se trabalhar a leitura na escola para o desenvolvimento sócio-cultural dos seus filhos.

É importante ressaltar aqui também a forma de como se trabalha a leitura em sala. Há professores que utilizam a leitura como decodificação, uma prática muito empobrecedora, esta baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Outra prática de leitura também utilizada em sala de aula que também não surtem bons resultados dentro dos objetivos aqui esperados, a leitura que é medida mediante número de páginas, como, quando o professor solicita ler da página 3 à página 7, é também uma forma de avaliação que justifica o passar dos olhos pelo número de páginas exigido, sem engajamento cognitivo ou afetivo. O aluno lê sem objetivos, lê apenas por que o professor mandou e será cobrado, desvirtuando afetivamente o caráter da leitura. Por isso devemos ter cuidados especiais e métodos a serem utilizados dependam muitíssimo do professor e do material de leitura disponível.

Bamberger. 2002. Sugere alguns métodos eficazes para o uso da leitura em sala de aula: A prática da leitura silenciosa antes de se iniciar uma tarefa de leitura é importantíssima, pois pesquisas provaram que se compreende melhor quando se lê em silêncio. Além disso, as crianças podem trabalhar mais ativamente do que quando uma lê e as outras prestam atenção (se o fizerem). A leitura silenciosa é à base da educação individual da leitura e ainda menciona a prática da leitura em voz alta, para promover a educação da fala e a experiência estética da obra de arte literária. Ensino individualizado da leitura em todos os níveis de escolarização. Os relatórios das pesquisas concordam em que o prazer e o interesse da leitura e o desenvolvimento do hábito de ler se alcançam muito melhor pelo método individualizado de ensino da leitura do que pelo ensino sistemático de toda classe.

Freire. 1985. Chama isto de educação bancária. O professor passa para o aluno um conjunto de informações apenas para encher a cabeça do aluno. Daí a passividade, o amortecimento da crítica e da criatividade, o consumo mecânico e não significativo das idéias propostas nos textos, etc.

## **ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA X A POSTURA DO PROFESSOR**

É impressionante como dentro do meio educacional as pessoas ainda têm uma visão distorcida da Língua Portuguesa, para muitos a língua Portuguesa é mãe apenas dos profissionais que são graduados dentro da área de linguagem da lingüística e da literatura. Assim acabam deixando de lado os interesses pela leitura, escrita e principalmente a tal de ortografia, vista por muitos como o bicho papão nos concursos.

Mas, será que a língua Portuguesa é de responsabilidade só dos professores de Português? Esta é uma pergunta que leva muitos questionamentos e que com certeza se formos buscarmos a resposta dentro das escolas sejam elas públicas ou particulares, irão acabar intimidando os professores das outras áreas. Pois na verdade com o sistema de ensino polivalente, onde se estrutura a divisão de disciplina para cada professor, dentro do seu quadro pedagógico de ensino, onde são feitos seus planejamentos perante seus respectivos conteúdos, e que acabam deixando a responsabilidade de cada professor ministrar suas disciplinas independentes das demais.

Mas o que está errado em tudo isso? Será que não é hora de haver uma interação de todas as disciplinas no processo de formação da leitura dos alunos na escola?

“Para que possamos progredir em relação à leitura e melhoria no desempenho de nossos alunos, primeiro é necessário que todos nós profissionais da educação dividamos a responsabilidade de trabalhar a língua Portuguesa com todos os nossos colegas. Eles precisam entender a importância de trabalharmos conjuntamente para obtermos bons resultados”. (Mundo jovem, leitura e sucesso escolar. 2008)

Devemos começar por nós mesmos, quebrar esse “tabu” de que ensinar a ler e escrever, ensinar regras gramaticais é tarefa do professor de língua Portuguesa. Pois todas as disciplinas devem andar de mãos dadas, para o sucesso escolar e do aprendizado em conjunto.

E essa mudança deve ocorrer dentro de nós mesmos, professores. Pois a partir do momento que você professor de matemática, percebe que seu aluno não consegue resolver um problema proposto, com certeza deve-se perceber também que ele necessita trabalhar interpretação, daí a necessidade desse professor se envolver no processo de leitura e interpretação de seus alunos. .”( Kleiman,2002.)

Verdadeiramente, trabalhar leitura em todas as disciplinas curriculares na sala de aula é tarefa do professor, deixando claro que, ensinar a ler não é tarefa somente do professor de língua-portuguesa. Para isso o professor deve inserir no seu plano de aula atividades subjacentes à leitura, não necessariamente o professor de matemática ou de química, não possa também participar desse plano, pois o que se pede neste caso, não é a apresentação dos vários tipos de leitura, mas trabalhar leitura em tudo que houver na sala. Procurando não uma atividade cansativa ou desprazerosa.

## **O PAPEL DO PROFESSOR DE LINGUAS NA FORMAÇÃO DE BONS LEITORES**

Sabemos que o principal desafio dos governos, estabelecimentos de ensino no âmbito escolar, é o de levar o aluno ao aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

O que deveria ser o básico para a educação do século XXI, tornou um desafio complexo para os educadores: Assegurar ao educando a aprendizagem escolar.

E diante de tudo isto nos questionamos: Por que ensinar a ler e escrever não são tão simples? O que falta para o processo de ensino-aprendizagem ter um avanço significativo em relação à leitura? E qual o papel do professor na formação de bons leitores?

Muitas das vezes por desconhecimento dos fatos, nos deparamos com problemas desse tipo, arranjamos um jeito de colocarmos a culpa no método de ensino, nos recursos fornecidos pelas escolas, e passamos a culpa para vários fatores que favorecem o fracasso escolar.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Vamos começar a falar de docentes e discentes que são membros importantes a serem trabalhados para o desempenho dessa tarefa: O ensino da leitura. E que para encontrar um caminho que sane as dificuldades no caso da leitura, o melhor é ter o entendimento lingüístico, tanto por parte dos docentes, como dos discentes, do fenômeno lingüístico que subjáz ao ato de ler.

Daí o motivo de se seguir passo a passo o ensino da leitura da criança dentro das fases e do processo que a criança vai atribuindo quando se aprende a ler. Assim cabe a parte não só do professor, mas também da família. Pois muitos têm uma visão que é só na escola que a criança aprende a ler e a escrever, no entanto se esquece da contribuição que a dimensão sócio-educacional pode trazer a esta criança.

A existência de livros ou mesmo de uma biblioteca na casa em que vive. Ou a Constancia

com que presencia atos de leitura ou escrita realizados pelos pais e familiares, enfim, tudo isso faz parte desse processo que estimulam a criança a ler.

Diante das concepções vistas até agora da aprendizagem da leitura, e do processo de ensino, remete um questionário: Qual o papel do professor nesse processo de desenvolvimento do ato de ler?

O Professor Juvêncio, 1994, dá sua opinião em relação: “ O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Para isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura, de outro, ter um bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. (...) Somente o professor pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler.

## **METODOLOGIA**

Como o objetivo deste trabalho é discutir e analisar a importância da leitura no processo de ensino aprendizagem de língua Portuguesa, em diferentes âmbitos. O método utilizado para tanto, foi a pesquisa bibliográfica em textos veiculados em diversos meios de comunicação, livros, revistas, Internet.

A construção do texto baseia-se nos autores: Freire ( 1989 ) Emilia Ferreiro e Anna Teberosky ( 1986 ) Martins (1994), Orlandi (2001), Kleiman (2002), entre outros.

O título traz uma temática já conhecida, porém o que não deixa de ser refletida e discutida, uma vez que a leitura sob diversas óticas tem sido foco de atenção de pesquisadores e estudiosos, mas é importante que não caia no esquecimento e continue em evidência para a concretização de uma sociedade leitora, crítica e participativa.

O material utilizado foi todo selecionado dentro da linhagem da leitura a qual foram todos utilizados com precisão para auxiliarem no desenvolvimento do estudo, e da formação de conceitos respectivos à leitura.

Foram citadas várias vezes posições dos autores em relação ao assunto, como suporte necessário para o embasamento de construção de idéias e formulações, o qual foi possível aprender com eles que leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade (Bamberger, 2002). E como o título fala de leitura e ensino aprendizagem, podem ser encontradas neste trabalho sugestões, orientações de metodologias de ensino da leitura, a fim de poder auxiliar os professores da área, no aprimoramento da formação de leitores.

## CONCLUSÕES

Em suma, a discussão sobre o papel da leitura no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa revela sua importância fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos alunos. A leitura não é apenas uma habilidade a ser adquirida, mas sim uma prática essencial que permeia todas as etapas da formação educacional. Por meio da leitura, os estudantes têm acesso a diferentes formas de linguagem, ampliam seu repertório vocabular, desenvolvem a compreensão textual e aprimoram suas habilidades de expressão e análise crítica. Além disso, a leitura contribui para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, capazes de participar ativamente da sociedade e de compreender o mundo ao seu redor.

Portanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam a centralidade da leitura no currículo escolar e adotem estratégias eficazes para promovê-la de forma ativa e significativa. Investir em práticas de leitura diversificadas, que valorizem diferentes gêneros textuais e estimulem a reflexão e o debate, é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades de desenvolvimento linguístico e intelectual proporcionadas pela leitura. Em última análise, ao priorizarmos a leitura no ensino de língua portuguesa, estamos investindo no empoderamento dos alunos e no fortalecimento da educação como um agente de transformação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**/ José Juvêncio Barbosa –São Paulo: Cortez, 1994.-2. ed.rev- (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor; v.16)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. -1. Ed. São Paulo, Ática; São Paulo, SP: 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**. In: \_\_\_\_\_. A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9º Edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

Lei DARCY RIBEIRO (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

## CAPÍTULO 13

### O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

*Francisca Walcyneide Mateus  
Gerdene Soares dos Santos  
Adaulenia Magalhães de Lima*

#### RESUMO

O papel do coordenador pedagógico no dia-a-dia da escolar é de suma importância para o cumprimento da função social da escola de formar cidadãos +críticos, participativos e reflexivos. Distinguir a função do coordenador pedagógico das demais funções desempenhadas pelos demais funcionários da escola foi uma tarefa que me chamou atenção para escrever o referido artigo, pois a distinção de funções desempenhadas pelos agentes escolares ajuda no desenvolvimento das ações e metas propostas no Projeto Político Pedagógico da escola e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. Este artigo revela a importância do coordenador pedagógico em uma instituição escolar, o perfil desejado para este profissional, suas contribuições no processo de ensino aprendizagem dos alunos bem como os desafios encontrados no cotidiano escolar para o desempenho do seu trabalho. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Os aportes teóricos nos revelam que a escola de sucesso necessita de um coordenador pedagógico atuante, capacitado e bem preparado para lidar com os novos desafios educacionais, pois quando o coordenador pedagógico tem conhecimento de sua função pedagógica e atua junto ao professor, aos alunos, pais ou responsáveis e demais funcionários escolares, o processo ensino aprendizagem acontece de forma positiva.

**Palavras-chave:** coordenador pedagógico; papel; atribuições; desafios.

#### INTRODUÇÃO

Frente às novas exigências educacionais, a escola mais do que nunca precisa mobilizar-se no sentido de envolver todos que a constituem, juntamente com os demais parceiros na busca de um ambiente prazeroso, saudável e propício ao desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança. Dessa forma, o professor, principal mediador do processo educacional junto á criança precisa contar com o apoio e segurança profissional do coordenador pedagógico escolar para auxiliá-lo nos mais diversos desafios do cotidiano escolar.

Atualmente um dos maiores desafios educacionais é o de construir o perfil do coordenador pedagógico e delimitar seu espaço de atuação diária com segurança, respeito e credibilidade por parte da comunidade escolar e local. Segundo Bartman (1998, p. 1)

[...] o coordenador pedagógico não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e

quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (BARTMAN, 1998)

Para que o coordenador pedagógico escolar possa contribuir com credibilidade e segurança para o processo ensino aprendizagem dos alunos é necessário que ele conheça sua função dentro da escola e atue de forma dinâmica nas ações do cotidiano escolar, contribuindo com a formação continuada dos professores perseguindo metas e ações elaboradas em conjunto para que o sucesso educacional seja alcançado.

O objetivo deste estudo será investigar na literatura o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, cujo interesse surgiu da observação diária da atuação desse profissional no cotidiano escolar, sempre atarefado com situações que fogem da real atuação.

A relevância desse estudo se reflete na necessidade de identificar e socializar o papel do coordenador pedagógico como parceiro direto do professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos, promovendo formação continuada em serviço ao professor, mantendo boa relação com os alunos, pais ou responsáveis pelos mesmos, intervindo positivamente no planejamento do professor propondo ações conjuntas na busca de soluções para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar que atrapalham as relações interpessoais e o aprendizado dos alunos.

Finalmente por esta temática justifica-se também por acreditarmos que todos que na escola trabalham têm um papel importante a ser desempenhado, porém o de coordenador pedagógico atuante, consciente de seus deveres, capacitado e conhecedor dos problemas que afetam a oferta de uma educação de qualidade, pode contribuir de forma positiva para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, sendo ele um aliado do professor no cotidiano escolar.

Consideramos relevante o trabalho desenvolvido por estarmos vivendo na escola pública atualmente, a inversão dos papéis entre o diretor e o coordenador que afetam negativamente as relações interpessoais e o bom funcionamento das ações diárias que tem a escola. Os resultados, acreditamos, servirão de base para repensarmos e definirmos os papéis a serem desempenhados na escola, que vai desde a gestão escolar estendendo-se aos demais funcionários que estão presentes diariamente na escola, com foco no trabalho do coordenador pedagógico junto ao professor. Afinal, o sucesso de uma escola depende dos profissionais que nela trabalham.

## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O SUCESSO ESCOLAR

Garantir a aprendizagem dos alunos é a função primordial da escola. Portanto, para que tal função seja alcançada com sucesso é necessário garantir que no dia a dia da escola estejam presentes atividades que culminem com o alcance da função escolar. O desafio de contribuir com uma educação de qualidade que liberte e transforme o indivíduo transformando-o em um cidadão crítico, participativo e reflexivo requer de todos que compõem a escola dedicação, competência, envolvimento, responsabilidade, compromisso, cooperação, habilidades, criatividade e acima de tudo coragem para romper com o passado aceitando o presente com suas características e necessidades.

Se a escola não for capaz de perceber as diferenças entre as gerações, os usos tecnológicos atuais, a necessidade do professor e o núcleo gestor está em constante formação, a importância de se conquistar a confiança e a parceria da família com a escola, dentre outras necessidades escolares, o processo de ensino aprendizagem das crianças ficará de certa forma comprometido (ALMEIDA, 2006).

Sobre a função do coordenador pedagógico Pires (2004 apud SANTOS, 2008) nos diz que,

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites de atuação deste profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação.

Atualmente, assumir a função de coordenador pedagógico requer deste profissional tão importante e necessário na escola, que seja ele capaz de ir além de resolver problemas emergenciais, conflitos entre os envolvidos no dia-a-dia da escola e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

É necessário ainda que o coordenador pedagógico tenha experiência e competência profissional para dentre outras atitudes: a) Auxiliar o professor durante seu planejamento, propondo intervenções necessárias à rotina escolar dos alunos e positivamente estimular e acompanhar a formação continuada em serviço do professor; b) Articular a construção do Projeto Político Pedagógico da escola em parceria com os demais segmentos necessários, priorizando o desenvolvimento profissional e pessoal de seus professores e demais funcionários da escola; c) observar sistematicamente o professor em sua atuação profissional, sua relação com os alunos e ou pais ou responsáveis pelos mesmos; d) Estabelecer metas com seus professores em relação à sua formação profissional visando a resignificação de suas práticas pedagógicas com base nas atuais

tendências educacionais; e) Respeitar e valorizar o modo peculiar de cada professor em seu fazer profissional; f) Incentivar o ato de pesquisar em seus professores para a busca de soluções para eventuais problemas do dia-a-dia e ainda para inovar sempre que preciso for sua prática em sala de aula; g) Organizar e executar horários de estudo coletivo com os professores; h) Estabelecer estreita relação de diálogo com o diretor, os professores, os alunos, os pais ou responsáveis pelos mesmos e demais funcionários da escola (ALMEIDA, 2006).

## **O PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ACORDO COM A LDB**

Garantir que o coordenador pedagógico seja capaz de desenvolver com segurança e eficiência as atividades que lhe cabe no cotidiano escolar está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Artigo 67 da Constituição Brasileira, como pode-se perceber,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional básica deve ocorrer em cursos de pedagogia ou em nível de pós graduação (art. 64). a lei também diz que para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência o que inclui a coordenação pedagógica – é pre-requisito ter experiência no ensino em sala de aula ( §1º, art. 67).

Sendo o coordenador pedagógico essa pessoa capacitada e comprometida com o desempenho de seu papel, o professor contará com sua ajuda para desenvolver com qualidade seu papel de mediador da construção dos conhecimentos repassados pela escola. Sobre a função do coordenador pedagógico Paulo Freire (1982) nos diz:

[...] é um educador, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. No exercício de sua função você necessita criar, entre os professores, um espaço para ressignificação de suas práticas, de modo a resgatar a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola. (FREIRE, 1982)

Com relação a capacidade de articulação que deve ter o coordenador para contribuir no cotidiano escolar vejamos o que diz ( FREIRE apud MEDEL, 2008, p.37),

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilitará a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático. (FREIRE apud MEDEL, 2008)

Cabe ao coordenador pedagógico favorecer um clima de harmonia, segurança, credibilidade,

respeito e cooperação com os professores, alunos e demais funcionários da escola e para que esse propósito seja alcançado, o coordenador precisa reger essa orquestra escola como disse Paulo Freire em sua citação, respeitando as diferenças entre os envolvidos no processo ensino aprendizagem das crianças, porém, na maioria dos municípios essa lei não é cumprida, e quem assume um dos importantes papéis na gestão escolar são pessoas despreparadas, selecionadas por conveniências políticas, muitas vezes sem experiência docente e sem conhecimentos específicos para assumir um cargo de tamanha responsabilidade.

Sabemos que formar cidadãos críticos, participativos e reconhecedores de seus direitos e deveres tem se tornado cada vez mais uma tarefa difícil que requer além da competência dos gestores escolares e professores, parcerias imprescindíveis como a família, associações e comunidades locais que possam ajudar nas diversas ações desenvolvidas pela escola.

É oportuno lembrar que o nome *coordenador pedagógico* utilizado atualmente, sofreu mudanças ao longo do tempo. Inicialmente este profissional era conhecido como supervisor escolar. Segundo Ferreira (2007), “a supervisão tem sua origem na administração e faz ser entendida como agência de controlar o executado. Dessa forma essa ideia foi absorvida pela educação como medida de controle do processo educacional” (FERREIRA, 2007), contudo dentro da escola esse profissional não era bem aceito. A sua presença muitas vezes inibia e causava insatisfação entre os professores, pois sua visita era vista como fiscalização do trabalho do professor que em nada contribuía para a melhoria das dificuldades encontradas na observação da aula. Não existia diálogo e busca conjunta da superação destes problemas e não eram focadas as reais necessidades dos alunos e professores.

Por não conhecerem e não desempenhar seu verdadeiro papel dentro da escola, muitos coordenadores assumem papéis equivocados em sua rotina de trabalho e acabam por deixar de lado as atividades que deveriam ser realizadas de cunho pedagógico como nos revela a pesquisa *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC). A pesquisa nacional cita que o coordenador pedagógico pode atuar na escola em cinco funções descritas a seguir: fiscal, secretário, psicólogo, síndico e assistente social.

A primeira função é de *fiscal*. Neste caso, o coordenador é aquele que verifica se tudo na escola está dentro dos conformes, como por exemplo: Se a sala de aula está limpa, a entrada e saída dos alunos e visita a sala de aula para flagrar os erros cometidos pelo professor;

Outra função exercida pelo coordenador é de *secretário*, ou seja, se preocupa muito em conferir as listas de chamadas e arquivá-las, organiza os horários para uso da biblioteca e do laboratório, escrever a ata de todas as reuniões que acontecem na escola e preencher e conferir documentos na escola;

A função mais atuante talvez seja de *psicólogo*, aquele que se preocupa demais com os alunos indisciplinados, o diretor e até mesmo os pais o procuram para resolver todo e qualquer tipo de desconforto causado na escola entre as crianças;

Em algumas situações o coordenador também atua como *síndico*. Sua preocupação maior é com o estado de conservação do prédio escolar, com a quantidade de materiais de consumo e com a carência de pessoal para as demais atribuições na escola, ele ainda empreende esforços pessoais para suprir as diversas dificuldades existentes na escola.

Por fim, a última função exercida pelo coordenador na escola é o papel de *assistente social*. Preocupa-se demais com a situação precária da comunidade, a ponto de envolver-se com os problemas de alcoolismo e desemprego dos familiares dos alunos empenhando-se em juntar alimentos para distribuir entre os mais necessitados.

Neste contexto é oportuno lembrar que o coordenador pedagógico que a escola atual necessita deve ser aquele profissional capaz de provocar mudanças na ação docente, através de atitudes como afirmou Orsolon (2003), dentre elas pode-se citar:

a) Promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar. Quando os professores percebem essa integração, sentem-se sensibilizados para a mudança, já que o planejamento do trabalho se dá de forma menos compartimentalizada;

b) Realização de trabalho coletivo. A mudança só acontece se todos se unirem em torno de um objetivo único, pois será mais fácil compartilhar concepções e dúvidas, buscando uma construção coletiva;

c) Mediar a competência docente. O coordenador pedagógico deve considerar o saber, as experiências, os interesses, e o modo de trabalhar dos professores, criando condições para questionar essas práticas e disponibilizando recursos para auxiliá-los;

d) Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente. O coordenador tem que propiciar condições para que o professor analise criticamente os componentes políticos, humano-interacionais e teórico de sua atuação, para que perceba a necessidade ou não de uma mudança em sua prática;

e) Investir na formação continuada do professor na própria escola. A formação continuada possibilita, no interior da escola, que o professor faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, transformando-a sob a direção do projeto de transformação da escola.

f) Incentivar práticas curriculares inovadoras. É importante que o coordenador proponha aos professores uma prática inovadora e acompanhe-os na construção e vivência de uma nova forma de ensinar e de aprender. No entanto, é preciso que suas práticas sejam compatíveis com as convicções, anseios e modo de agir do professor, pois é preciso que ele acredite na importância dessa inovação

para que seu trabalho, de fato, se modifique;

g) Estabelecer parceria com o aluno. O aluno deve ser incluído no processo de planejamento do trabalho docente. Criando oportunidades para que os estudantes participe com opiniões, sugestões e avaliações do processo de planejamento do trabalho docente, o coordenador possibilita que aprendizagem seja mais significativa para alunos e professor, pois os alunos ajudarão o professor a redirecionar sua prática;

h) Criar oportunidade para o professor integrar sua pessoa a escola. É necessário que sejam criadas situações para que o docente compartilhe suas experiências, se posicionando de forma integral enquanto pessoa, cidadão e profissional, aprendendo com as relações no interior das escolas;

i) Procurar atender as necessidades reveladas pelo desejo do professor. O coordenador precisa estar sintonizado com os contextos sociais, educacionais e o da escola onde o professor atua para que captar essas necessidades e possa atendê-las;

j) Propiciar situações desafiadoras para o professor. As expectativas em relação ao curso, uma nova proposta de trabalho ou as ações do coordenador podem provocar uma desinstalação do professor, que irá despertá-lo para um processo de mudança.

k) Precisa ainda segundo a LDB que o coordenador pedagógico seja capaz de construir através de formação continuada em serviço seu perfil de coordenador pedagógico atuante e estabelecer parceria de trabalho com o professor, pois agindo assim possibilita tomadas de decisões passíveis de serem realizadas dentro e fora da escola que possam vir contribuir de forma positiva com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

## **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DIA A DIA DA ESCOLA**

A função deste profissional se bem conhecida e desenvolvida ajuda no bom funcionamento e relacionamento pessoal entre os envolvidos no processo educacional. Sendo ele um mediador do diálogo aberto nas relações de conflito ou não do dia-a-dia da escola, promovendo estudos, reflexões e ações que visem a melhoria do ensino aprendizagem e ainda promovendo a formação continuada em serviço do professor.

Para a melhoria das ações pedagógicas é necessário que haja um certo equilíbrio nas atribuições de todos que fazem parte da escola. O coordenador pedagógico precisa se reconhecer como agente facilitador da formação continuada do professor, incentivando, pesquisando e propondo intervenções eficazes ao sucesso educacional dos alunos e contribuindo assim para o enriquecimento profissional do professor, maior aproximação dos alunos e pais ou responsáveis nas atividades

escolares (ALMEIDA, 2006).

Para tal, é necessário ainda constante diálogo, troca de experiências e saberes, assim como o respeito às diferenças dentro e fora da escola. A esse respeito, Lima (2007) nos diz,

[...] na sociedade do conhecimento em que vivemos que caracteriza pelo processo de ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços, simplesmente, como transmissora de conhecimentos cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante. (LIMA, 2007)

A escola hoje precisa ser acolhedora, prazerosa, harmônica, respeitosa e cooperativa onde as pessoas que nela convivem sejam unidas na busca de um só objetivo: a aprendizagem satisfatória dos alunos idealizada e descrita em seu Projeto Político Pedagógico. Sobre a atuação do coordenador pedagógico no dia-a-dia da escola, Placco (2008) nos diz:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e relacional às vezes até frenética (...) Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola.

De acordo com Macambira (2009), o coordenador pedagógico bem articulado e conhecedor de seu papel precisa desenvolver uma rotina de trabalho onde aconteça diariamente e ou periodicamente como observa-se no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Ações do coordenador pedagógico na escola

<b>DIARIAMENTE</b>	<b>PERIODICAMENTE</b>
Acolhida dos alunos e demais funcionários da escola;	Visita á sala de aula com feedback ao final do expediente para o professor;
Saber quantos e quais alunos faltaram á aula procurando as justificativas para as faltas;	Sistematizar, divulgar e trabalhar a partir dos dados obtidos nas avaliações externas e internas fazendo dos boletins de resultados um documento importante presente no planejamento do professor;
Acompanhar o planejamento do professor para ajudá-lo nas intervenções necessárias ao avanço na aprendizagem dos alunos;	Reuniões de pais e ou responsáveis pelos alunos para informá-los das dificuldades de aprendizagem encontradas, das notas, do comportamento dentre outros informes;
Zelar pela pontualidade e assiduidade dos alunos e professores;	Realização de testes de leitura e escrita com os alunos;
Atendimento aos pais e alunos se for necessário;	Fazer levantamento de materiais pedagógicos de que a escola precisa comprar;
Preparar atividades diferenciadas de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos;	Participar de formações para que esteja sempre atualizado em relação aos desafios educacionais;
Observar se estão sendo seguidas metas e objetivos traçados em conjunto para o bom funcionamento da escola.	Rever objetivos, metas e ações contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola.
Monitorar os avanços dos alunos com a ajuda dos professores.	Sugerir temas para os eventos que a escola realizará e planeja-los com antecedência. Precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos

Fonte: Adaptado de Almeida, 2006

Percebe-se que o trabalho sistematizado facilita o desenvolvimento das ações diárias que deve realizar o coordenador pedagógico na escola.

É oportuno lembrar que a falta de apoio de técnicos, tais como: psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais faz com que o coordenador pedagógico se sinta impotente e solitário diante de tantos problemas e desafios que ocorrem no dia a dia das escolas públicas. A Academia não prepara os profissionais da educação para lidarem com as situações que os mesmos enfrentarão nas escolas públicas, que possuem suas peculiaridades. Os professores não são instruídos a como contornarem problemas de violência, uso de drogas, a lidarem com os alunos especiais, enfim, a resolverem os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar. Os professores são expostos ao embasamento teórico, porém a prática fica a desejar nos cursos de licenciatura.

Observamos que na prática o coordenador pedagógico acumula atribuições de cunho burocrático e pedagógico, como mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Atribuições do coordenador pedagógico de cunho burocrático e pedagógico.

<b>ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b>	
<b>DE CUNHO BUROCRÁTICO</b>	<b>DE CUNHO PEDAGÓGICO</b>
1. Levantamento da frequência diária dos alunos;	1. Atendimento aos alunos e pais ou responsáveis pelos mesmos;
2. Monitorar a pontualidade e assiduidade dos professores;	2. Acompanhamento e análise dos planejamentos do professor;
3. Fazer levantamento de materiais pedagógicos ou não de que a escola precisa comprar;	3. Realizar feedback para os professores;
4. Reunião com todos os funcionários da escola;	4. Realizar visitas para observação diária nas salas de aula;
5. Discussão e sugestão de temas para eventos realizados pela escola;	5. Realizar avaliações individuais de leitura e escrita com os alunos;
6. Resolver emergências e imprevistos do cotidiano escolar.	6. Sistematizar, analisar e estudar com os professores os resultados das avaliações internas e externas;
Organizar os horários de uso da biblioteca.	Reunir-se periodicamente com os professores a fim de discutir avanços e dificuldades no processo ensino aprendizagem das crianças;
	Exercer o papel de elo pedagógico entre o diretor e os professores;
	Promover a formação continuada em serviço junto aos professores;
	Participar ativamente da construção e execução do Projeto Político Pedagógico da escola;
	Promover a retomada das metas sempre que for necessário;
	Conhecer o nível de aprendizagem de cada aluno para propor intervenções ao professor de acordo com a necessidade do aluno;
	Compreender a importância de se conhecer a realidade de vida do aluno fora da escola procurando entender os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos;
	Certificar-se de que a aprendizagem dos alunos está de fato acontecendo;
Preparar com antecedência os materiais diferenciados a serem utilizados na sala de aula;	

Essa prática comum em nossas escolas atrapalha de certa forma o desenvolvimento das ações pedagógicas no ambiente escolar, que deveriam acontecer diariamente para o bom funcionamento da

escola e conseqüentemente para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Sobre esse desvio de função do coordenador pedagógico Garcia (1986) diz,

[...] nada é meramente administrativo ou meramente pedagógico. Porém acreditamos que atividades de caráter operacional não devem ser incorporadas á prática da liderança pedagógica da escola, pois, com certeza, tais atividades impedem o coordenador de pensar estrategicamente o trabalho pedagógico. Além disso, desqualificam o cargo de função do coordenador, não criando sua identidade no contexto escolar. (GARCIA, 1986 apud SANTOS, 2008)

Dessa forma é necessário que as autoridades educacionais bem como o diretor escolar garanta o espaço de atuação do coordenador pedagógico diariamente no ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos realizados ficou claro que o coordenador pedagógico é um profissional da educação muito necessário na rotina escolar, porém é muito importante que seja ele um profissional bem preparado, experiente, capaz de promover mudanças na formação continuada dos professores em serviço, orientar os alunos em seus deveres e direitos escolares, atender aos pais e ou responsáveis e contribuir de forma positiva para a oferta de uma educação de qualidade. Também é preciso que a comunidade escolar e local conheça a função que deve ter o coordenador pedagógico no ambiente escolar e que as autoridades educacionais como a SME e o diretor escolar garanta diariamente seu espaço de atuação para que o mesmo realize seu trabalho pedagógico junto aos professores, alunos e pais ou responsáveis. Ainda se faz necessário que as autoridades educacionais adotem critérios de seleção para coordenadores escolares garantindo á escola um profissional com perfil desejado e atuante que contribua com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M<sup>a</sup> N. de S. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. de. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRA, N. S. C. (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org). **O Educador: Vida e Morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Geral, 1982.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas**. Educere et Educare vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. MINAYO, M. C. S. de. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Huciter, 1993

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. de (orgs). **Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA, Gestão Escolar. *Trio Gestor: Um trio coeso e bem articulado*, ANO I – nº6 –p.22 a 28- Fevereiro/Março 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA, *Gestão Escolar. Dossiê – coordenador pedagógico*, ANO III nº 14 – p. 20 a 27- Junho/Julho 2011.

## CAPÍTULO 14

### A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E NO COTIDIANO ESCOLAR

*Ana Daniele Fontenelle Nogueira  
Adaulenia Magalhães de Lima  
Jemima Silvestre da Silva Crispim*

#### RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a relevância do papel do supervisor escolar no acompanhamento pedagógico e no planejamento participativo fortalecendo assim, a gestão democrática. A fim de construir essa análise foi preciso revisitar a História da Educação, no contexto da supervisão escolar, sendo necessária a descrição das atribuições deste profissional e a reflexão sobre sua função, como articulador no planejamento e no acompanhamento pedagógico. A participação efetiva do supervisor no espaço escolar favorece o apoio e a orientação ao docente, para que sua práxis seja sistematizada, com ações inovadoras e significativas. Este profissional é um elo entre a escola e a comunidade educacional, pois articula, media discussões e reflexões que promovem educação de qualidade. Para isso, o método utilizado foi o da pesquisa bibliográfica, com leituras e consultas a livros e artigos que fundamentaram teoricamente este trabalho, à luz de autores renomados acerca da temática, como: Saviani (1999), Paulo Freire (1996), Rangel (2013), dentre outros. Como resultado, tem-se a eficiência do trabalho do supervisor que soma e agrega ao processo de ensino- aprendizagem. Além de contribuir para a formação continuada do educador, a ação supervisora efetiva uma parceria entre os pares e norteia o trabalho integrado nas escolas, em consonância com as orientações educacionais vigentes.

**Palavras-chave:** Acompanhamento Pedagógico. Planejamento. Supervisor Escolar.

#### INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o papel do supervisor pedagógico, no que concerne à sua atuação no cotidiano escolar, ressaltando a importância do seu trabalho na formação e no acompanhamento ao docente contribuindo para uma melhor prática pedagógica. Além de perpassar pela história da educação para perceber como se deu a evolução da supervisão escolar e elencar as atribuições destes profissionais da ação supervisora, enfatizando principalmente a articulação das atividades que promovem ensino-aprendizagem.

O supervisor vem historicamente desconstruindo a visão de “fiscalizador” e “inspetor”. Aquele que sua principal função era ter controle da situação e do trabalho que se executava. A despreparação e qualificação deste profissional não eram questionadas e assim, a ação pedagógica ficava comprometida. Na atual realidade, esse caminho se desfez e hoje, ele é um

dos principais responsáveis pela articulação e pelo espaço coletivo de discussão na organização escolar.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar por meio de embasamento teórico a importância do supervisor pedagógico no acompanhamento pedagógico e na organização escolar para as exigências da sociedade na atualidade. Também objetivou retomar a história da educação para compreender como se deu a evolução da supervisão escolar, bem como descrever o cargo de supervisor escolar, apresentando suas atribuições a fim de que sua função social se cumpra e por fim compreender as funções do supervisor, ressaltando a sua importância e contribuição no ambiente escolar.

Para se alcançar os objetivos utilizou-se como recurso metodológico a abordagem de natureza qualitativa e a pesquisa bibliográfica. Trazendo concepções de autores como Saviani(1999), Rangel(2013), Paulo Freire(1996), Medina(2002), Vasconcelos(2002), Ferreira(2010), Anjos(1988), Libâneo(2002), dentre outros, que dissertaram em suas obras a temática do papel da supervisão escolar.

Nesse sentido, é preciso pensar na supervisão como um ponto de apoio ao docente, voltada para orientações de práticas inovadoras, imbuídas no planejamento participativo possibilitando uma melhoria no processo ensino-aprendizagem. Daí, a importância do supervisor no contexto escolar, considerando suas atribuições e desafios frente às diferenças educacionais, sociais e culturais da contemporaneidade. Desta forma, os supervisores articulam ações e interagem com toda a comunidade escolar.

Assim, esta pesquisa e a construção deste artigo servirão de subsídio para professores, coordenadores, supervisores e gestores em geral, a fim de que possam refletir sobre todo o processo escolar, desde a construção do planejamento participativo, das relações que se estabelecem dentro da escola e como acontece de fato, a aprendizagem para que se permeie a efetivação do sucesso escolar.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Este trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica através de leitura e análises de artigos e livros que tratam da temática: A importância da supervisão escolar no acompanhamento pedagógico e na organização escolar. O objetivo foi apresentar a visão de diversos autores sobre o

assunto, considerando a relevância do papel do supervisor pedagógico para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, o caminho metodológico foi de cunho qualitativo. A análise é focada no tema desenvolvido e apoiada ao contexto defendido pelos atores que abordam a temática, obtendo como resultado uma vasta descrição do assunto pesquisado. Além disso, este trabalho está baseado nas ideias e concepções de autores como: Saviani(1999), Rangel(2013), Paulo Freire(1996), Medina(2002), Vasconcelos(2002), Ferreira(2010), Anjos(1988), Libâneo(2002), dentre outros.

A pesquisa assume caráter exploratório e provoca familiaridade em relação ao que se investiga, ou seja, ao fato. Desta forma, o trabalho consiste na realização de um estudo e análise por meio da familiarização com o objeto que está sendo investigado. A proximidade com o universo do objeto de estudo oferece informações e orienta todo o percurso do trabalho. Contudo, é importante ressaltar que a base desta pesquisa é o levantamento bibliográfico com a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto.

Assim, de acordo com Santos (2004):

[...] explorar é tipicamente fazer a primeira aproximação de um tema visa criar maior familiaridade em relação a um fato, fenômeno ou processo. Quase sempre se busca essa familiaridade pela proporção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo revelar novas fontes de informação. (SANTOS, 2004, p. 25)

Para iniciar e concretizar a pesquisa, algumas perguntas permearam toda a construção do trabalho. As principais partiram das seguintes reflexões:

- Qual é a importância do supervisor escolar na atualidade?
- Qual a importância do acompanhamento pedagógico sistematizado ao docente?
- Qual a importância da formação continuada para os professores?

A primeira parte faz uma retomada histórica da evolução da supervisão escolar, trazendo também uma visão contemporânea da supervisão pedagógica. De fiscalizador ou inspetor passa a ser articulador, coordenador e mediador. Nessa seção foi revisitada a história da educação, considerando principalmente o contexto da supervisão escolar passeando pelas evoluções e chegando à atualidade. A segunda parte aborda as atribuições do supervisor pedagógico. São muitas as funções deste profissional, mas como bom líder que é, as desenvolvem com comprometimento, dedicação e eficácia. Aqui, fez-se um apanhado geral de algumas funções do supervisor. Ressaltando principalmente, as que vigoram demasiadamente nos dias de hoje,

considerando as mudanças e política educacionais voltadas para a melhoria da atuação do supervisor.

Finalmente, a terceira parte discorre sobre a ação supervisora no acompanhamento pedagógico, no tocante ao planejamento e as orientações ao docente. Assim, é relevante destacar que o acompanhamento favorece a sistematização da prática pedagógica, porque através da troca de saberes e de experiências o vínculo se fortalece e o conhecimento se constrói. Dessa forma, o planejamento é um alicerce para essa construção, garantindo a promoção de uma educação de qualidade favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

## **BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO**

A educação brasileira vem ao longo dos anos passando por diversas mudanças e transformações. Haja vista à necessidade de adaptação à nova realidade, a qual se configura com a tecnologia e as novas gerações. Assim, não foi diferente com a supervisão escolar que se manifestou em decorrência da Era Industrial, em que era necessária produtividade e otimização do tempo. Sendo preciso um supervisor para controlar a execução de tarefas e atender as demandas.

A ação supervisora “[...] diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo coerção expressa nas punições de castigos físicos”. (SAVIANI, 1999, p. 16)

Já no final do período monárquico, muito se discutia sobre a necessidade da organização de um sistema nacional de educação. A partir daí, a supervisão começou a ser desenhada e impulsionada através de dois requisitos:

1) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgão centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; 2) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores, que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação pedagógica no âmbito das unidades escolares. (SAVIANI, 2006, p. 24)

A supervisão no Brasil surgiu a partir da Reforma Francisco Campos, com o Decreto 19890 de 1931, em que notoriamente estabeleceu normas e medidas, dentre elas, a criação da carreira de inspetor e organização do sistema de inspeção de escolas. Segundo Anjos (1988), no final da década de 50 e início da década de 60, ainda no século XIX, com o PABAAE (Programa

Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar), o supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

A supervisão escolar, nesse período, assume a postura e a linguagem das teorias de administração de empresas, com uma visão tecnicista e burocrática. No entanto, a doutrina estabelecida não garantia um acompanhamento que contribuísse com a educação e com a aprendizagem, pois a inspeção era para garantir que as normas fossem cumpridas e totalmente dissociadas do fazer pedagógico.

De acordo com Rangel (2013), o supervisor era “[...] considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas eram seguidas.” (RANGEL, 2013, p. 45)

Desta forma, o supervisor continuava sendo visto como elemento fiscalizador, voltando-se exclusivamente às questões burocráticas e por parte, pedagógicas. Assim, fica subtendido a divisão imposta de tarefas, existindo um grupo que elabora, controla e fiscaliza e outro que executa e cumpre as normas.

A partir da Lei nº 5692/71, a supervisão assume uma nova estrutura que é de dar orientação pedagógica aos mais jovens, os leigos. Daí, os especialistas, na condição de detentor de conhecimentos, assumem esse papel.

Segundo Saviani (2003) assevera que:

[...] a ação supervisora passa da condição de função para a de profissão, pela mediação da ideia de supervisão. Com efeito, para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera o que implica um processo de abstração no qual a ideia é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é próprio dela e que a distingue das demais especificando-se os seus atributos. (SAVIANI, 2003, p. 14)

Historicamente, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 trazem novas propostas, evidenciando um novo perfil de supervisor e estabelecendo critérios para exercer essa função. No seu artigo 64, a lei confirma a formação dos profissionais de educação para administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, em curso Superior de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

### **A supervisão na atualidade**

A supervisão pedagógica está emersa a novas perspectivas e mudanças. Constituir-se supervisor é processual, parte de um contexto investigativo e colaborativo, construído no cotidiano

da escola por meio da interação, articulação de saberes e coordenação do trabalho pedagógico. Este profissional assume uma liderança e é responsável por analisar as necessidades formativas do professor, sendo um observador e ouvinte atento às necessidades e particularidades dos docentes.

Conforme Rangel (2013, p. 45),

O supervisor não é um técnico encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um controlador de produção, sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica de suas ações e, também, de seus direitos.

O novo perfil deste profissional molda-se à estrutura e necessidades educacionais atuais num contexto avaliativo e participativo, contribuindo para o processo de ensino- aprendizagem. A partir daí, é relevante considerar que a avaliação deve perpassar todas as ações desenvolvidas para que sejam necessárias mudanças no planejamento e na adoção de novas metodologias.

Segundo Freire (1982, p. 94),

“[...] no momento em que o supervisor ou supervisora tomam como objeto da sua supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática de seu companheiro, mas sem se comprometer com ela, então [...] aí os riscos para a burocratização são enormes”.

Em consonância com o acompanhamento pedagógico, o supervisor analisa as práticas do docente, atuando em trânsito para reorientá-la e reconduzi-la, no que culminará com a aprendizagem dos alunos. Assim, por meio da observação e do acompanhamento pedagógico, o supervisor tem subsídios para auxiliar o trabalho sistemático do docente.

A supervisão educacional hoje é vista como um processo educativo pelo qual se orienta qualquer campo profissional. É assistência na (re) formulação de objetivos, conteúdos, atividades e no esforço constante para que a escola qualifique seus profissionais para o desenvolvimento do processo educativo: na aplicação dos métodos didáticos e na utilização de todos os recursos que os auxiliem. É apoio para a solução das dificuldades de qualquer natureza (PRYBLSKY, 1991, p. 49).

A ação supervisora atualmente é funcional, sistemática e pedagógica. Atua na formação continuada do docente e no acompanhamento à sua prática, sendo um mediador e articulador no processo educacional. A supervisão deixa de seguir a função burocrática e passa a priorizar as ações pedagógicas.

## Conceito e principais atribuições do Supervisor

Rangel (1997) traz uma definição precisa da palavra supervisão.

“Supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (RANGEL, 1997, p. 147).

As atribuições do supervisor pedagógico evoluíram significativamente no percurso histórico. Esse profissional antes visto como inspetor, atualmente realiza dentro do âmbito escolar, o papel de articular, assessorar, coordenar e planejar, a fim de orientar o docente, mediar discussões e reflexões e promover educação de qualidade.

Segundo Rangel (2005) as atribuições de supervisor perpassam as seguintes ações:

[...] acompanhar a atualização pedagógica e normativa, com especial atenção, em ambos os casos, aos fundamentos; \*propiciar oportunidades de estudo e interlocução dos professores, em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem o mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares; oportunidades periódicas de reavaliação de currículo e programas; oportunidades de estudo e decisões coletivas sobre o material didático. (RANGEL, 2005, p. 63)

É importante apresentar a PL 4.106/2012, que especifica as atribuições do supervisor. Percebem-se nesse Projeto de Lei, as funções deste profissional e precisamente são as que melhor o definem.

- coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação das informações sobre o educando, para conhecimento dos pais;
- supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos;
- planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;
- acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas;
- participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando a reduzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem; e
- valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar; entre outras. (BRASIL, 2012)

O trabalho do supervisor é desafiador, é necessária uma parceria entre todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. Quanto mais a aproximação for evidente e articulada, maior será

a sincronia facilitando sua atuação e um bom desempenho do seu trabalho. Conforme Medina (1997, p. 22), o relevante papel do supervisor se define com “[...] base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e o aluno que aprende passa a construir o núcleo do trabalho do Supervisor na escola”.

Atualmente, as atribuições do supervisor estão mais voltadas para o acompanhamento pedagógico e a formação continuada do docente, considerando o alinhamento de ações e a integração da teoria à prática. Sendo preciso traçar estratégias e intervenções que melhorarão à aprendizagem dos alunos. Assim, Vasconcelos (2002) considera que:

[...] é preciso ter pessoas altamente qualificadas neste âmbito a fim de ajudar na coordenação da travessia, não como ‘iluminado’, dono da verdade, mas naquela perspectiva que apontamos do intelectual orgânico: alguém que ajuda o grupo na tomada de consciência do que está vivendo para além das estratégias de intransparências que estão a nos alienar. (VASCONCELOS, 2002, p. 71)

Compreende-se que a formação continuada do docente, contribui para a qualificação do professor e reflete sobre a importância de aliar a teoria à prática. De forma, a fundamentar teoricamente a construção do conhecimento e discutir assuntos pertinentes a sua práxis pedagógica, bem como adotar novas metodologias e intervenções que facilitem a aprendizagem dos alunos. É importante frisar que na formação haverá trocas de saberes e experiências e o supervisor atuará como formador, articulador e mediador das discussões.

Conforme Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado[...]”. Partindo desse pressuposto, a construção da aprendizagem se dá pela relação e troca de saberes entre os sujeitos, buscando nessa interação o fortalecimento da prática pedagógica. Para tanto, a qualificação e a preparação do supervisor evidenciam capacidades e habilidades que o ajudarão a direcionar atitudes e a melhor colaborar na organização escolar. Já que esse profissional qualificado e experiente articulará melhor as ações e promoverá reflexões que norteiem o planejamento, facilitando o processo e acompanhamento a sistematização da rotina escolar. De forma que bem preparado, o supervisor oferecerá eficazmente orientação e assistência ao professor. Daí, ser importante passar por constante atualização de informações e conhecimentos para que contribua qualitativamente com a formação dos professores em serviço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira passa por mudanças na sua atual conjuntura. As reformas educacionais vêm introduzindo novos documentos, atrelados aos já existentes, porém trazendo a mesma finalidade, promover educação de qualidade para todos.

A concepção que se tinha antes do supervisor, de fiscalizador e controlador diferencia-se do conceito da atualidade que traz o supervisor como um líder, articulador, estimulador dos debates coletivos existentes no ambiente escolar, apoiador e mediador no processo de construção da aprendizagem. Nesse sentido, o presente artigo teve como finalidade analisar a importância do supervisor no acompanhamento pedagógico e no cotidiano escolar. Pensar nas atribuições do supervisor é caracterizar uma nova interface que dinamize a organização das escolas, visando melhorar o ensino ofertado e garantir aprendizagem significativa, tornando o pensamento dos alunos mais críticos.

Diante da fundamentação teórica, percebe-se que a permanência do supervisor escolar na escola é fundamental, pois ele auxilia e orienta o trabalho docente, a fim de contribuir para a sistematização do planejamento e por mediar às ações educativas.

Verifica-se que a ação supervisora mediante ao acompanhamento pedagógico e a formação continuada do docente vem reacendendo a luz da educação, facilitando tomadas de decisões para melhoria do ensino. Assim, fica claro que este profissional precisa ser inovador, empático, proativo e acima de tudo, responsável, dedicado e comprometido com o seu grupo de trabalho. Esta pesquisa vem colaborar e mostrar para professores, supervisores e gestores escolares que o papel do supervisor é extremamente importante dentro das escolas, por ser também responsável em garantir que o ambiente escolar cumpra com sua função social e que os alunos tenham os seus direitos de aprendizagens respeitados.

Portanto, é necessário ressaltar a relevância da participação do supervisor no planejamento, para que as ações planejadas, os objetivos traçados e as metodologias adotadas sejam o caminho para que de fato, a aprendizagem aconteça. Assim, fica evidente que o supervisor atua de forma a colaborar e apoiar o professor frente aos desafios educacionais numa relação dialética e dotada de reflexão, a fim de estabelecer uma parceria que alie conhecimento compartilhado e empatia. Através de uma visão holística é viável considerar que o principal objetivo de cada um no âmbito escolar, é fazer com que os alunos aprendam significativamente e tornem-se pessoas com visão de mundo e críticos, sabendo exercer seus deveres e conquistando os seus direitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, A. **Relação entre a função de liderança do supervisor escolar e a satisfação de professores**: estudo de caso na 1ª Delegacia de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

BRASIL. Projeto de lei 4.106, de 2012. **Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1006268&filename=PL+4106/2012](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1006268&filename=PL+4106/2012)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº. 19890 de 18/04/1931. **Reforma Francisco Campos. Estabelece normas para inspeção federal, cria a carreira de inspetor e organiza a estrutura do sistema de inspeção das escolas**.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.> Acessado em: 02 de Abr. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília, DF, Senado, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acessado em: 02 de Abr. de 2019.

FERREIRA, N. S. C (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação**: o sonho possível. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.) O educador: vida e morte. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Greal, 1982, pp. 90-101.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996, 25 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006, 30 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 35 p.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escola: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: Edipucrs 2002, 163 p.

\_\_\_\_\_. **Noves Olhares sobre a supervisão**. Supervisão Escolar: parceiro político- pedagógico do professor. Campinas, SP: Papirus, 1999, 22 p.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de(Org.). Miguel Arroyo: **educador em diálogo com nosso tempo**/ textos selecionados de Miguel Arroyo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 20 p.

PRZBYLAKI, Edy. **O supervisor em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1991, 49 p.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1997, 147 p. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2005, 63 p.

\_\_\_\_\_. **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2013, 45 p.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 25 p.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica:** da função à profissão pela mediação da ideia, in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, 14 p.

\_\_\_\_\_. **A supervisão educacional em perspectiva histórica:** da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. pp. 13-38.

\_\_\_\_\_. **A supervisão educacional em perspectiva histórica:** da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 24 p.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002. 71 p.

\_\_\_\_\_. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002, 88 p.

## CAPÍTULO 15

### AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS NA ÓTICA DOCENTE

*Adaulenia Magalhães de Lima  
Ana Daniele Fontenelle Nogueira  
Jemima Silvestre da Silva Crispim*

#### RESUMO

Embora seja um assunto muito debatido na academia, entendemos que a avaliação escolar é uma forte aliada do processo ensino aprendizagem que deve ser realizada na escola com ética e responsabilidade, sem discriminação, sendo respeitado em cada um dos alunos seu contexto sócio econômico e social. A avaliação escolar é uma ferramenta necessária ao trabalho pedagógico e seus resultados devem servir de apoio para o planejamento diário do professor e do núcleo gestor, pois partindo deles o professor tem uma visão do nível de aprendizagem de seus alunos e assim procura intervir na sua metodologia de trabalho com foco nas dificuldades reveladas nas atividades avaliativas. Dessa forma a avaliação da aprendizagem é vista como instrumento de diagnóstico da realidade estudantil do aluno muito necessária à escola. O objetivo desse estudo é conhecer os tipos de avaliação da aprendizagem, seus conceitos e características para que seja possível apresentá-los a comunidade escolar e local, almejando possíveis mudanças na prática avaliativa da escola. Para que os objetivos propostos sejam alcançados foram estudados autores como: Bevenutti (2002), Pacheco (1994), Perrenoud (1999), Demo (1999) dentre outros. A pesquisa de cunho qualitativa foi aplicada por meio de uma entrevista semi-estruturada junto aos docentes acerca da importância do processo avaliativo escolar, seus conceitos, características e contribuições para mudanças na prática pedagógica do professor. A partir deste estudo é possível concluir-se que o professor da rede pública ainda não compreende muito bem o processo avaliativo, utilizando-se predominantemente da avaliação classificatória na escola.

**Palavras-chave:** avaliação, conceito, características, contribuição, aprendizagem.

#### INTRODUÇÃO

A avaliação se constitui parte inerente ao processo de ensino aprendizagem e necessita de preparação e capacidade de observação do avaliador. Esta deve ter caráter transformador da realidade detectada e nunca ser a consequência do desânimo, da baixa autoestima do aluno, exclusão social, abandono e evasão escolar.

Segundo Bevenutti (2002) avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

A avaliação da aprendizagem escolar também não deve ter caráter competitivo, mas deve contribuir com o professor revelando as dificuldades dos alunos em relação a determinadas competências e habilidades, sempre respeitando os níveis de aprendizagem dos mesmos. Deve

ainda, servir como ponto de partida para o planejamento do professor, onde de posse dos resultados avaliativos ele juntamente com o coordenador pedagógico busque soluções para superar as dificuldades encontradas, se autoavalia e modifique de certa forma sua prática pedagógica em função da aprendizagem de seus alunos. Sobre essa forma de avaliar afirma Pacheco (1994),

Uma dimensão pessoal, visando a estimulação do sucesso dos alunos, uma dimensão didática, com as fases de diagnóstico, melhoramento e verificação dos resultados da avaliação, uma dimensão curricular, envolvendo a possibilidade de realizar adaptações curriculares face às necessidades dos alunos e uma dimensão educativa, com a avaliação da qualidade da educação.

O professor precisa conscientizar-se da intenção avaliativa a qual se propõe atualmente para o cenário educacional. Trocar a ideia de avaliar para atribuir uma nota ao final de cada bimestre de acordo com os conteúdos previamente selecionados e trabalhados, pela ideia de avaliar para diagnosticar e intervir em tempo hábil buscando sanar as dificuldades de aprendizagem mostradas pelos alunos, após a aplicação da avaliação seja ela interna ou externa à sala de aula. Seus resultados devem servir como ponto de partida para elaboração de projetos, tomadas de atitudes que contribuirão para o processo de ensino aprendizagem. Conhecer as formas de se avaliar o aluno, seus objetivos e possíveis consequências, se constitui parte importante do processo educacional que o professor deve conhecer e ter domínio para melhor entender sua aplicabilidade em sala de aula, valendo-se de seus resultados para modificar sua prática pedagógica. O avaliador precisa mostrar preparo técnico, capacidade de observação e clareza de objetivos. Segundo Perrenoud (1999):

A avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

O professor precisa estar atento ao dia-a-dia do aluno, avaliando-o em suas mais variadas ações, sua participação na aula, sua produtividade e interação durante as aulas ministradas, os trabalhos propostos individualmente ou em grupos, garantindo assim que a avaliação seja mais do que uma verificação dos conteúdos trabalhados através de provas escritas ou orais, seja ela então uma ferramenta de trabalho precisa que o auxilia a conhecer melhor as dificuldades e os avanços na aprendizagem de seus alunos.

Portanto, pesquisarmos e acompanharmos a evolução da avaliação educacional, suas funções e intencionalidades no ambiente escolar se faz necessário e muito importante, para que esta parte do processo educacional seja compreendida, aceita e que seus resultados possam ser analisados corretamente, contribuindo assim para o aprimoramento do planejamento diário do professor, que deve ter como foco principal, as dificuldades de aprendizagem dos alunos comprovadas pelas avaliações. Afinal, a avaliação da aprendizagem só faz sentido se esta possuir

caráter diagnóstico e formativo que contribua positivamente para a formação do cidadão.

O presente trabalho se justifica pela necessidade de conhecermos a origem e a evolução e dos diferentes processos avaliativos que surgiram ao longo do tempo, pela necessidade de estudarmos os objetivos de se avaliar os alunos e dominar com clareza a natureza desses exames pelos quais os alunos passarão.

Finalmente é justificado por observar que a escola precisa se responsabilizar pelos resultados obtidos, percebendo a avaliação como uma ferramenta poderosa, que deve ser utilizada a favor da busca do êxito educacional do aluno.

Considera-se relevante realizar esta pesquisa por perceber que a avaliação da aprendizagem, como peça fundamental do quebra-cabeça aprendizagem escolar, quando utilizada corretamente oferece condições de transformação da prática do professor em sala de aula, transparece os pontos fracos onde a escola e o sistema educacional precisa melhorar.

Como objetivo geral o presente trabalho busca pesquisar os diferentes tipos de avaliação percebendo seus conceitos e características bem como a serventia positiva ou negativa de seus resultados para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Quando a escola conseguir envolver todos que a compõem nessa dinâmica de compreensão da atividade avaliativa, perceberá os benefícios que uma prática avaliativa justa e transformadora da realidade pode trazer para contribuir com o sucesso educacional dos alunos.

## **O CALCANHAR DE AQUILES NA ESCOLA: A AVALIAÇÃO NA SUA PRÁTICA EDUCATIVA**

Avaliar é um tema complexo e faz parte do nosso cotidiano. Estamos sempre sendo avaliados, seja na frente do espelho, seja no nosso trabalho. No cotidiano escolar, a avaliação é conhecido como calcanhar de Aquiles, nos remetendo ao herói grego que perdeu a batalha de Troia por ser atingido por seu ponto fraco: a avaliação. Na escola não é diferente.

Conceitualmente avaliar vem do latim *avalere* e significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto avaliar é atribuir juízo de valor sobre a propriedade de um processo para aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo de ensino aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Segundo Nevo (1990), “quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo”. Na acepção de Luckesi (1997 p.33), outro renomado pesquisador da área de avaliação:

Um educador que se preocupa com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não pode agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deve estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação.

A avaliação aplicada à educação teve início com Tyler (1949), considerado como o “pai” da avaliação educacional. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objectivos, previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objectivos educacionais se realizam.

Nas duas primeiras décadas do século XX, de acordo com Borba e Ferri, as avaliações foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente nos Estados Unidos, pelos estudos de Robert Thorndike.

Desde o início do século XX, segundo Guba e Lincoln, apud Firme (1994), a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações. São elas: 1. Mensuração – não distinguia avaliação e medida. Aqui os estudiosos se preocupavam em elaborar instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Sendo o papel do avaliador exclusivamente técnico e os testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para que fosse determinado seu progresso; 2. Descritiva – Aqui buscava-se um melhor entendimento do objetivo da avaliação, contrária a outra geração anterior que só fornecia informações sobre o aluno;

Buscava-se obter dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, descrevendo necessariamente a diferença entre sucesso e dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos.

Agora o avaliador está mais preocupado em descrever padrões e critérios. Surge então a avaliação educacional: 3. Julgamento – Questiona-se aqui os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida. A preocupação maior era o julgamento que passou a ser o elemento crucial no processo avaliativo; 4. Negociação – Já nessa dimensão a avaliação é um processo interativo, negociado, fundamentado no paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln apud Firme (1994) é uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer.

Torna-se responsiva porque se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Outros autores, Emery, Saunders, Dann e Murphy (1999), consideram que:

Apontam como funções da avaliação: o apoio ao aluno na sua aprendizagem, o auxílio ao professor na avaliação do currículo e, ainda, o tornar acessível a informação a outros intervenientes no processo educativo. O procedimento de avaliação deve ser delineado após reflexão acerca das finalidades a que se destina, adequando-se à actividade a avaliar.

O professor precisa conhecer e dominar características dos tipos de avaliação, pois somente a ele caberá a tarefa de avaliar para oferecer condições de avanço na aprendizagem escolar dos alunos. Tornar o processo avaliativo tranquilo e natural entre os alunos, seja ela aplicada pelo próprio professor (avaliação interna), ou aplicada por agentes externos à escola (avaliação externa

e censitária), é uma tarefa que compete ao professor e a todos que participam desse processo. Já para Gadotti (1990) a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação.

Na escola atual é comum a prática de aplicação de avaliações internas e externas. A avaliação interna se constitui naquela atividade avaliativa realizada pelo professor para verificação de aprendizagem dos conteúdos trabalhados em determinado momento. Acontece de forma intencional e sistemática, podendo o professor recorrer a diferentes instrumentos avaliativos. É a famosa prova bimestral e tem por objetivo verificar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem o seu próprio trabalho e a realidade dos seus alunos. Como características tem o espaço, a sala de aula, o professor como aplicador, e as provas podem ser objetivas ou subjetivas, observação e registro, portfólio, autoavaliação, etc. Este tipo de prova serve para fornecer informações importantes para os professores que objetivam avançar em suas práticas pedagógicas ou retornar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos alunos. Por identificar o desempenho de cada aluno, a avaliação interna possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso.

A avaliação externa, também conhecida como avaliação em larga escala, é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. São exemplos de avaliação de larga escala o ENEM para o ensino médio e o SPAECE, no Estado do Ceará para as escolas de ensino fundamental.

Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho.

A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995. Atualmente os Estados têm procurado desenvolver seus próprios sistemas de avaliação estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades. As avaliações em larga escala buscam assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos. Os resultados dos testes aplicados apontam para a realidade de ensino, oferecendo um panorama do desempenho educacional. Elas podem ser censitárias ou amostrais.

Essa modalidade avalia as redes ou os sistemas de ensino, indo além da sala de aula. Por isso, ela requer metodologia e instrumentos específicos de análise que possibilitem a manutenção da comparabilidade e confiabilidade dos resultados. Para efetivar a comparabilidade, os testes são construídos de forma padronizada e seus resultados são alocados em uma escala de proficiência que varia de zero a 500 com intervalos de 25 a 25 pontos. Os intervalos indicam a consolidação de competências e habilidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da avaliação em larga escala fornecem subsídios para a tomada de decisões

destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas. Eles também permitem acompanhar o desenvolvimento das redes e sistemas de ensino, ao longo das diferentes edições dos testes em larga escala, mediante a comparação dos resultados. Com os resultados das avaliações em larga escala é possível construir indicadores nacionais, como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), bem como a distribuição do percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência.

Atualmente os sistemas de ensino seja ele municipal, estadual ou federal, procuram desenvolver mecanismos de incentivo e apoio às políticas educacionais objetivando oferecer educação de qualidade aos alunos da escola pública, porém, existe também insatisfações e incompreensões quanto a avaliação externa, uma vez que esta tem como característica ranquear os envolvidos no processo avaliativo. Na acepção de Afonso (2001),

O papel regulador do Estado tem por base os exames nacionais, por permitirem que se tenha maior “vigilância” sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino e, principalmente, sobre o controle da autonomia das escolas em construir e ou implementar seu projeto político-pedagógico.

De acordo com Freitas (2002, p. 89), as avaliações externas das escolas devem ser entendidas como “de utilidade definida e para a obtenção de elementos para definição de políticas e jamais para a utilização como decisão que afete as próprias categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos [...]”

Ainda sobre avaliação Demo (1999 p.96) diz,

Todo processo avaliativo, por razões sociais e metodológicas, incomoda. Ao incomodar, pode-se retirar disso algo positivo ou negativo, como seria a chance renovada para aprender melhor ou para humilhar e excluir ainda mais. Depende do professor. Está em jogo, o ponto de vista metodológico, a habilidade de lidar, elegantemente, com quantidade e qualidades, de modo complexo e dialético. Todo processo avaliativo, por mais qualitativo que pretenda ser, também maneja quantidades, porque não existe qualidade humana que não se expresse na quantidade.

A avaliação pode ser ainda: Diagnóstica, Formativa e Somativa, a qual especificaremos a seguir.

## **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

De acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem.

Através da avaliação diagnóstica o professor identifica as dificuldades de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher atividades interventivas que venham saná-las. Dessa forma, a avaliação diagnóstica coloca em evidência os aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo capaz

de precisar o ponto adequado de entrada em uma sequência da aprendizagem, o que permite a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado. Também previne a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses, as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas.

Uma das mais importantes características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, uma vez que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, o professor conhece suas reais necessidades e trabalha em prol de seu atendimento. Através dela também é possível determinar as causas das dificuldades de aprendizagens persistentes em alguns alunos e seus resultados podem auxiliar as redes de ensino bem como as unidades escolares, a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento. Seus resultados servem para explorar, identificar, adaptar e prever acerca das competências e aprendizagens dos alunos.

## **AValiação formativa**

Segundo Haydt (1995), essa modalidade avaliativa permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

A avaliação formativa não tem finalidade probatória e está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação. Alguns autores consideram que a avaliação formativa englobe as outras modalidades de avaliação já que ela se dá durante o processo educacional. Possui um caráter especificamente pedagógico.

A avaliação formativa pretende melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa. Muito semelhantemente à avaliação diagnóstica, a avaliação formativa busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. Entretanto, seu foco está no processo de ensino-aprendizagem. Através dessa modalidade de avaliação, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades dos alunos durante o processo.

Uma das mais importantes características da avaliação formativa é a capacidade em gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um feedback contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Com esse tipo de avaliação é possível ter os subsídios para a busca de informações para solução de problemas e dificuldades surgidas durante o trabalho com o aluno.

Na avaliação formativa, os fatores internos à situação educacional são levados em conta para proceder à avaliação. Por acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa se caracteriza por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno.

Seus resultados servirão de base para identificar como o processo de aprendizagem tem acontecido. As informações que essa avaliação revela permitem o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens dos alunos.

## **AVALIAÇÃO SOMATIVA**

Conforme Miras e Solé (1996) a avaliação somativa pretende determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

Ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. É também chamada de avaliação das aprendizagens.

Essa modalidade avaliativa sintetiza as aprendizagens dos alunos tendo por base critérios gerais. Sua principal característica é a capacidade de além de informar, situar e classificar o avaliado, tendo a perspectiva de conclusão em evidência, pois acontece no final de um processo educacional.

A avaliação somativa fornece informações sintetizadas que se destinam ao registro e à publicação do que parece ter sido assimilado pelos alunos. Ou seja, seus resultados servem para verificar, classificar, situar, informar e certificar.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Pesquisar sobre os tipos de avaliação seus conceitos e características foi uma escolha que surgiu de minha observação direta em relação aos conhecimentos do processo avaliativo desenvolvidos na escola, seus resultados, a interpretação dos mesmos pelos alunos, professores, gestores e pais bem como a utilização desses dados em função da melhoria do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos. De acordo com Minayo (1993),

A pesquisa consiste numa atividade básica das ciências que em sua indagação busca

solucionar problemas inerentes a realidade. É uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota ao mesmo tempo em que possibilita a articulação entre teoria e dados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa por que parte da observação de uma realidade e busca a compreensão dos fatos observados entendendo a relação entre a realidade estabelecida e os sujeitos pesquisados e ainda por que interpreta as respostas encontradas de forma global ou individual. Também é classificada como pesquisa bibliográfica, pois, analisa e discute os dados encontrados buscando fundamentação teórica de estudiosos mais recentes sobre o assunto ou problema abordado.

Para Lakatos e Marconi (1999) sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. Também foi uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada relacionada ao processo avaliativo escolar com dez professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de Icapui.

## **ANÁLISE DE RESULTADOS**

Os resultados das entrevistas aplicados aos docentes nos revelam o pouco entendimento sobre o processo avaliativo por parte dos participantes da pesquisa. Inicialmente quando perguntados sobre a importância da avaliação escolar 40% dos participantes disseram que é importante, pois dela depende a aprovação ou reprovação do aluno ao final do ano letivo, 30% revelaram que a avaliação é importante por que serve para verificar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo trabalhado e apenas 30% dos participantes disseram que a avaliação escolar é importante por que serve para perceber o que o aluno aprendeu ou não do conteúdo explicado e para o professor rever sua metodologia afim de ajudar os alunos no processo ensino aprendizagem. Sobre o conhecimento acerca dos tipos de avaliação escolar, as respostas nos diz que 65% disseram que sim, tem conhecimento das modalidades propostos pela avaliação escolar enquanto 35% disseram que não, desconhecem os objetivos propostos pelo processo avaliativo utilizado na escola.

Quando perguntados sobre o que é feito dos resultados obtidos nas avaliações, 75% disseram que estes resultados são analisados e quando se mostram muito baixos, os professores fazem a chamada recuperação bimestral, é como se fosse uma nova chance de recuperar a nota baixa com trabalhos escritos ou ainda uma outra prova após nova explicação do mesmo conteúdo. Já 25% disseram que os resultados são passados para os alunos em sala e para os pais em reuniões propostas periódicas, mas as aulas continuam com o repasse de novos conteúdos e a recuperação acontece ao final do ano letivo.

Os participantes foram questionados sobre como deveria ser realizada as avaliações de

aprendizagem na escola e como resultado 55% disseram que os alunos devem ser avaliados com provas escritas, mas também pelo cumprimento de seus deveres, pelo comportamento e pela participação nas aulas. Enquanto 45% disseram que os alunos devem ser avaliados pelo professor e por outras pessoas de fora da escola com provas escritas para verificação de aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Esse é um dado alarmante pois demonstra que o professor está despreparado para exercer sua profissão, ao desconhecer outras técnicas de avaliação como seminário, produções escritas (redação), trabalhos em grupo, exposições orais, enfim, compete ao coordenador pedagógico tentar minimizar esta lacuna propondo oficinas, palestras, estudo de grupo sobre o assunto.

Por fim, quando perguntados sobre a contribuição da avaliação escolar para a aprendizagem dos alunos 70% dos participantes responderam que ela é positiva por que através dela o professor conhece as dificuldades dos alunos e procura ajudá-lo e 30% responderam que esses resultados não contribuem positivamente quando eles mostram os alunos melhores nas notas em detrimento dos que não se saíram bem nas provas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com os estudos realizados acerca dos tipos de avaliação da aprendizagem, seus conceitos, suas características e suas contribuições para o processo ensino aprendizagem dos alunos, percebe-se a complexidade do tema avaliação escolar.

A avaliação da aprendizagem escolar só terá sentido e poderá auxiliar na melhoria da aprendizagem quando for realizada com critérios de responsabilidade e ética, com justiça e com a finalidade diagnóstica. Essa prática avaliativa possibilita aos envolvidos no processo educacional uma visão transparente das ações que estão acontecendo no ambiente escolar que contribuem positivamente para o sucesso educacional dos alunos e qualidade da educação ofertada na escola.

Apesar de a escola atual ainda dá muita atenção aos números, também é fato que já se tem a preocupação de avaliar para diagnosticar e promover mudanças de práticas pedagógicas. Porém as respostas obtidas pelos questionários aplicados nos revela a necessidade de conhecimento, análise e discussão do assunto com alunos, pais e todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. É preciso que a escola tenha a parceria da família para que o aluno possa obter sucesso em sua vida estudantil e para que a escola assim possa cumprir sua função de formar cidadãos críticos, participativos, reflexivos e reconhecedores de sua própria história.

A avaliação deve ser um processo contínuo, natural e parte integrante da rotina escolar. Cabe à escola, ao professor familiarizar os alunos com essa prática avaliativa mostrando-o as vantagens que se obtém com uma prática avaliativa diagnóstica e processual, que acompanha durante todo o ano letivo os avanços e dificuldades de aprendizagem.

Espera-se como resultado futuro deste estudo levar o conhecimento sobre os tipos de avaliação da aprendizagem escolar nos dias atuais bem como a utilização correta dos resultados

que estes podem trazer para contribuir com a mudança de práticas pedagógicas e para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supracional. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso Brasileira de Contabilidade**. São Miguel do Oeste - SC: ano 1, n. 01, p.47-51, jan.2002.

BORBA, A. M. de.; FERRI, C. Avaliação: Contexto e perspectivas. In: **Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí**. Alcance. Itajaí - SC: ano IV, n.02, p.47-55, jul/dez/1997.

EMERY, H.; SAUNDERS, N.; DANN, R.; MURPHY, R. **Topics in Assesment**. London: Longman. 1989.

FIRME, T. P. **Avaliação: Tendências e tendenciosidades**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.

FREITAS, L. C. de. A progressão continuada e a democratização do ensino. In: **VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.)**. Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRAS, M. SOLÉ, I. **A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem** in Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NEVO, D. Role of the evaluator. In: WALBER, H.; HAERTEL, G. (Ed.), **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford: Pergamon Press. 89-91. 1990.

PACHECO, J. **A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, L. **Avaliação da Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Texto Editora, 1991.

## CAPÍTULO 16

### **AValiação EXTERNA: ANÁLISE DOS RESULTADOS NA DISCIPLINA DE REDAÇÃO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NA EEMTI**

**RONALDO CAMINHA BARBOSA**

*Juciano Teixeira de Freitas  
Hermano José da Silva*

#### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo analisar os resultados obtidos na disciplina de Redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pela Escola de Ensino Médio de Tempo Integral - EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa, entre os anos de 2019 a 2023. Para tanto, nos referenciamos em Antunes, 2003; Bloom, Hastings e Madaus, 1983; Haydt, 1988, entre outros, que contribuíram conceitualmente no tocante à avaliação e ensino. Quanto à coleta e análise de dados e tratamento dos resultados, tomamos como base o Sistema de Gestão Escolar (SIGE), do Estado do Ceará, almejando apropriar-se do processo de ensino aprendizagem incutido nos cômputos obtidos ao logo dos anos, em especial, após o período de pandemia de Covid-19.

Para iniciarmos as reflexões, vamos trazer alguns questionamentos: O que vem a ser avaliação? A referida palavra, em linha gerais, é oriunda do latim, que significa: atribuir valor ou mérito. Já no contexto educacional, ela ganha uma imensurável dimensão de significado, já que abrange inúmeros conceitos, aspectos peculiares e funções intencionais, incutidos em contextos diversos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983):

avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso esteja, indicam que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. (p. 36)

Conceitualmente há três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Assim, na contemporaneidade e de modo geral, pode-se elencar dois tipos de avaliações: interna e externa. A avaliação interna – funções formativa e diagnóstica – possui cunho basilar norteando o docente em sua práxis em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação externa – função somativa – ocupa-se em avaliar o desempenho da proficiência através de competências e habilidades de modo classificatório. Para Tyler (1974, p. 76), “o processo de avaliação consiste essencialmente

em determinar em que medida os objetivos educacionais estão realmente sendo alcançados pelo programa e currículo de ensino.”

A LDBEN (BRASIL/MEC, 1996) propõe que se realize uma avaliação que se desenvolva durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa, pauta-se, em suma, na análise dos resultados na disciplina de Redação no Exame Nacional do Ensino Médio na terceira série da EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa. Desse modo, este artigo objetiva demonstrar o laboro em torno dos aspectos avaliativos citados acima, assim como, os desdobramentos em forma de implicações pedagógicas baseadas nos mesmos, exprimidos através dos dados relacionados ao resultado obtido pelos discentes da instituição na avaliação supracitadas.

Desse modo, por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas, esta pesquisa ambiciona apropriar-se e estudar com afinco o *modus operandi* dos resultados relacionados à disciplina de Redação no Enem, contribuindo para a melhoria da práxis docente, assim como no processo de ensino-aprendizagem no tocante ao avanço da proficiência dos educandos na disciplina de Redação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL/MEC, 2002) a avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens e caracteriza-se por ser um elo do percurso escolar e seu resultado é a certificação dos diversos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Valendo-se dos fatos citados acima, a presente pesquisa visa traçar um paralelo de forma qualitativa e quantitativa entre as teorias em foco com os resultados obtidos na terceira série da EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa na disciplina de Redação através do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para tanto, valeu-se da análise das respectivas notas gerais obtidas pelos discentes na disciplina de Redação no Enem ofertadas no Sistema de Gestão Escolar (SIGE) que está diretamente ligado à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) da rede Estadual de Ensino. O mesmo, é responsável por armazenar dados relacionados à matrícula, evasão, abandono, notas, médias e resultados nas avaliações externas, como as do Enem, das instituições públicas do estado e ainda engloba questões atreladas a outras áreas, como: administrativa, financeira e social.

A análise dos mesmos, inicia-se a partir 2019 e cessa em 2023. Ao longo deste período, percebeu-se um notável destaque no desempenho, bem como nos resultados alcançados na avaliação externa supracitada pela disciplina de Redação na terceira série da EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa, que alcançou as maiores médias quando traçado um paralelo como as demais áreas quem compõem a matriz curricular do Enem em análise na instituição, com exceção de 2022.

O mérito dos resultados obtidos, é fruto de um sistemático método de ensino implantado e aplicado por meio de um laboratório de Redação, que em suma visa sanar os déficits e potencializar as habilidades dos educandos corrigindo individualmente e pessoalmente as redações redigidas pelos alunos.

Tal método consiste no seguinte da seguinte forma: o docente aplica uma redação diagnóstica propondo ao educando passar pelo processo de reescrita, em seguida ministra aulas sobre as competências e a matriz de referência de Redação proposta para o ENEM a fim de conhecer as potencialidades e fragilidades educacionais dos discentes. Assim, Demo (2004, p. 90)

ainda constata que sendo a aprendizagem "dinâmica reconstrutiva" que ocorre de dentro para fora, não é a realidade externa que simplesmente se impõe ao sujeito, mas é ele que, no processo de aprendizagem, a capta de modo reconstrutivo, interpretativo ou hermenêutico.

Logo após este processo, o aluno é acompanhado quinzenalmente até a realização do Exame de forma individualizada e presencial através do laboratório de Redação da Escola.

## **AVALIAÇÃO EXTERNA**

O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, em sua origem em 1998, não possuía o carácter de vestibular tradicional, era adotado apenas para avaliar educação básica de nível médio. Mas desde 2009, o mesmo ganhou um novo formato, passando de uma avaliação diagnóstica para promover o acesso à universidade. Isto, oportunizou a valorização das áreas do conhecimento, sobretudo, ressaltando a língua materna através da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e a Redação. Esta última, após a mudança, recebeu um notório enaltecimento, visto que ganhou status de sumidade. Sordi e Ludke (2009, p. 318) observam:

Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala, buscando subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade.

Assim, por meio do Enem, a disciplina de Redação pautado em suas competências, passaram a nortear o processo de escrita através da junção das tipologias dissertativa-argumentativa sendo elas o cerne para a compilação de textos voltados aos Enem, uma vez que as mesmas são utilizadas para atribuir notas de zero a mil ou até mesmo impossibilitar a Redação de concorrer por não atender às exigências. De acordo com o Guia do Participante do Enem (2023), há cinco competências:

Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.  
Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de

conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Tais competências visam qualificar e referendar os textos de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa elencando aspectos textuais, gramaticais, linguísticos focando em elementos como tese, argumento e intervenção, além de englobar questões de cunho subjetivo, tais como: fuga da temática, vícios de oralidade, entre outro. O Manual do Aluno afirma:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião respeito do tema proposto – apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (GUIA DO PARTICIPANTE, 2019)

Ainda de acordo com o Manual:

O texto produzido por você será avaliado por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências. A soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. (MANUAL DO PARTICIPANTE, 2019)

Deste modo, os participantes do Exame submetem-se à uma avaliação externa em que não têm acesso aos corretores responsáveis por sua redação, só sabendo o resultado final dias depois quando as notas são publicadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

## **EXPLANAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELA REFERIDA ESCOLA ENTRE OS ANOS DE 2019 A 2023**

Ao analisar os resultados na disciplina de Redação no Exame Nacional do Ensino Médio na terceira série da EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa foi perceptível notar o significativo avanço da referida disciplina, assim como avaliar os níveis de proficiência na mesma e ainda uma análise das habilidades e competências desenvolvidas por meio dos resultados obtidos nesta na terceira série da instituição.

Desta forma, diante deste quadro é pertinente fazer as seguintes inquirições para entender o problema: o que faz uma instituição, localizada num lugar pacato e distante da capital, lograr êxito numa disciplina tão estigmatizada? Que metodologia está sendo implementada ou adotada na ministração da mesma? Por que a disciplina Redação alcançou as maiores médias em relação às outras áreas na nesta Escola?

Por isso, este artigo tem como objeto de investigação analisar os resultados obtidos na disciplina de Redação pela EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa e compreender como se deu a práxis adotada na ministração desta até a consolidação das notas finais, visando entender de forma prática e metodológica como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, assim como desvelar fatores que contribuíram diretamente para performance e desempenho do educando na disciplina ao realizar o Enem.

Ressalta-se, nesse sentido, que os referidos resultados obtidos pela escola, aqui expostos, embasarão o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, visando um olhar holístico e apurado por parte do docente acerca deste processo, pois é esta visão que o permite trabalhar ou até mesmo redirecionar o planejamento e o ensino, principalmente quando se trata de Redação.

De acordo com SIGE, os resultados obtidos no Enem na disciplina de Redação pela EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa, entre os anos de 2019 a 2023, das turmas da 3ª série, são os seguintes:

3º Série ▾

Inscritos	Enturmadados	Médias					
		Linguagens	Ciências Humanas	Redação	Matemática	Ciências da Natureza	Média
34	40	435.07	450.90	484.17	441.61	428.78	448.11
31	38	438.19	447.67	536.19	466.13	431.78	463.99
27	50	422.47	451.20	487.27	452.75	435.63	449.86
<b>92</b>	<b>128</b>	<b>433.31</b>	<b>449.89</b>	<b>504.29</b>	<b>452.01</b>	<b>431.15</b>	<b>454.13</b>

Fonte: SIGE - resultados Enem 2019

3º Série

Inscritos	Enturmadados	Médias					
		Linguagens	Ciências Humanas	Redação	Matemática	Ciências da Natureza	Média
42	42	425.58	393.62	426.67	435.11	419.65	420.13
39	39	469.48	437.33	510.53	470.16	461.02	469.70
38	39	419.46	402.26	460.95	426.34	414.64	424.73
<b>119</b>	<b>120</b>	<b>435.59</b>	<b>409.01</b>	<b>462.81</b>	<b>441.14</b>	<b>428.69</b>	<b>435.45</b>

Fonte: SIGE – resultados Enem 2020

3º Série

Inscritos	Enturmadados	Médias					
		Linguagens	Ciências Humanas	Redação	Matemática	Ciências da Natureza	Média
34	40	435.07	450.90	484.17	441.61	428.78	448.11
31	38	438.19	447.67	536.19	466.13	431.78	463.99
27	50	422.47	451.20	487.27	452.75	435.63	449.86
<b>92</b>	<b>128</b>	<b>433.31</b>	<b>449.89</b>	<b>504.29</b>	<b>452.01</b>	<b>431.15</b>	<b>454.13</b>

Fonte: SIGE - resultados Enem 2021

3º Série

Inscritos	Enturmadados	Médias					
		Linguagens	Ciências Humanas	Redação	Matemática	Ciências da Natureza	Média
37	37	430.47	459.64	433.91	443.77	437.15	440.99
35	35	429.60	463.53	533.33	479.09	436.04	468.32
22	22	436.56	458.27	375.56	451.53	455.49	435.48
<b>94</b>	<b>94</b>	<b>431.74</b>	<b>460.82</b>	<b>457.94</b>	<b>460.22</b>	<b>441.42</b>	<b>450.43</b>

Fonte: SIGE - resultados - Enem 2022

3º Série

	Inscritos	Enturmadados	Médias					Média
			Linguagens	Ciências Humanas	Redação	Matemática	Ciências da Natureza	
	35	36	461.82	457.56	589.70	469.50	441.38	483.99
	35	37	465.42	450.31	596.67	450.85	449.81	482.61
	39	40	463.97	440.65	615.18	432.29	435.64	477.55
	<b>109</b>	<b>113</b>	<b>463.71</b>	<b>449.68</b>	<b>598.75</b>	<b>451.45</b>	<b>442.32</b>	<b>481.18</b>

Fonte: SIGE

- resultados Enem 2023

Diante dos dados, é válido salientar que a disciplina de Redação ao longo do período estudado demonstrou um nítido e satisfatório desempenho em relação às demais áreas do conhecimento no Exame Nacional do Ensino Médio na EEMTI Ronaldo Caminha Barbosa. Este desempenho responde as inquirições feitas anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, é fato que a avaliação seja ela interna ou externa assume um carácter fundamental na escola. Nesse sentido, Haydt (1988, p. 13) reforça que “[...] ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada.” Isso, mostra-nos que receber os dados das avaliações externas permite à Escola uma auto análise de como está conduzindo estrategicamente o processo de ensino e aprendizagem, especificamente, na disciplina de Redação.

A escola articula o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Redação logrando êxito por promover a equidade de modo presencial e individualizado, trabalhando as especificidades de cada aluno intuindo desenvolver ou aprimorar as competências e habilidades dos estudantes ao longo ano letivo.

No tocante à metodologia utilizada pela Escola, fica evidente o trabalho louvável e primordial do professor que, através do protagonismo atrelado ao acompanhamento contínuo do discente ao longo do período letivo, auxilia a sanar os desvios gramaticais de coerência e coesão, assim como as fragilidades na construção do tecido textual. Tal práxis está incorporada no cotidiano do ambiente escolar através da ministração curricular da disciplina, produção e reescrita do texto e correção individual, demonstrando avanços e retrocessos do aluno por meio do laboratório de Redação. Demo (2004, p. 24) afirma que é "função precípua do professor cuidar da aprendizagem do aluno, com

afinco, dedicação, continuidade e persistência".

Destarte, diante dos fatos redigidos acima, foi perceptível que a disciplina de Redação na EEMI Ronaldo Caminha Barbosa, com ênfase na terceira série, obteve resultado de grande êxito no Enem devido ao afinco empregado pelos profissionais da educação, alunos e agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Para Antunes (2003, p.174), "um professor que não pode deixar de 'ser aluno', isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz. Eternamente um aprendiz." Este é o caminho para uma educação efetiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

Antunes , Irlandé . Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

ENEM 2019. Manual do Participante 2019. INEP: 2019. <https://enem.seduc.ce.gov.br/enem/login.jsf>  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf)

HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1988.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Avaliação, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009

Tyler, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto alegre, Globo, 1974.

## CAPÍTULO 17

### O E-LEARNING E AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS

*Marcel Teixeira e Silva  
Ronnise Venâncio Rosa*

#### INTRODUÇÃO

As novas tecnologias de informação e comunicação – TICs – têm impactado de forma substancial o processo de ensino-aprendizagem, e com as novas tecnologias é possível dinamizar o processo educacional. As novas tendências educacionais estão surgindo com o uso das NTICs e o *e-learning* (ensino *online*) é um modelo de educação que tem revolucionado a forma de ensinar e aprender, uma vez que professor e aluno não precisam mais estar no mesmo lugar, basta terem acesso à *internet* e às ferramentas corretas.

Nesse contexto, vale explicar sobre outros modelos de ensino que foram propostos a partir do *e-learning*, tais como: *Blended Learning*, *flipped classroom* e *adaptive learning*. Verifica-se que as NTICs tendem a mudar a maneira como os professores podem ensinar, possibilitando mais protagonismo aos alunos. Diante de tantas mudanças nos modos de ensinar, faz-se necessário analisar o papel do professor nesse novo cenário educacional. Este trabalho tem como objetivo analisar as novas tendências educacionais e o papel do professor, nesse contexto. Abordará o conceito de *e-learning* e outros meios de ensino a distância - EAD. Terá como metodologia a revisão bibliográfica dos artigos sugeridos e correlatos.

As novas tecnologias de informação e comunicação – TICs – têm impactado de forma substancial o processo de ensino-aprendizagem. Com as novas tecnologias é possível dinamizar o processo educacional. Usada de forma correta e criativa, a tecnologia pode beneficiar os alunos e todos os envolvidos no âmbito escolar.

Nesse sentido, Silva e Martins (2017) destaca a utilização das tecnologias próprias da Educação a Distância (EaD) em contextos não exclusivos de cursos a distância, como uma grande transformação no processo ensino-aprendizagem. Frente às novas possibilidades educativas, é importante analisar o papel docente nos ambientes virtuais de educação.

## O ENSINO À DISTÂNCIA E SUAS NOVAS FERRAMENTAS EDUCACIONAIS

É inegável que a tecnologia tem impactado diversos aspectos da vida em sociedade, na educação não seria diferente. Os recursos das NTICs, em sala de aula, estimula a criatividade, o raciocínio lógico dos alunos, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e proporcionam novas possibilidades aos professores e estudantes.

O impacto da tecnologia na educação é uma realidade que se intensificou com a pandemia causada pela Covid-19. Em 2020, as escolas fecharam as portas para conter o avanço do vírus e as aulas presenciais foram substituídas por aulas virtuais, assim as escolas foram forçadas a lidarem com a tecnologia e recursos do ensino à distância.

A EaD já era adotada por várias instituições de ensino, em muitos cursos no Brasil, mas, a crise da pandemia ampliou o uso e entendimento dessa metodologia de ensino. Convém salientar que para o uso adequado de aparelhos tecnológicos no processo educacional é preciso rever a forma de pensar a metodologia do ensino.

O *e-learning* é um tipo de ensino a distância que utiliza a *internet* para transmissão do conhecimento. Várias empresas, organizações, utilizam esse método para transmissão de saberes, informações e promoverem capacitação para seus colaboradores. Na educação, o *e-learning* é um modelo de comunicação que passa a ter múltiplos agentes criadores de informação. O comunicar passa a ser possível para qualquer um com acesso às TICs, segundo Simon *et al.* (2018). De acordo com ele, nesse modelo, a comunicação de que era de apenas um para muitos, evoluiu-se para uma comunicação mais ampla, de muitos para muitos.

Nesse contexto, com a educação à distância têm surgido outras tendências educacionais inovadoras. O *Blended Learning* ou ensino híbrido é um modelo de ensino que foi potencializado após a crise da Covid-19. De acordo com Silva e Martins (2017, p. 1) “ele pode ser tratado por educação bimodal, aprendizagem combinada, educação semipresencial ou ensino híbrido que, em sua essência, combina elementos da aprendizagem face a face com a aprendizagem mediada pela *internet*.” Afirma o autor que esse modelo pode se tornar, em breve, o mais utilizado na educação.

Silva e Martins (2017) aponta ainda pesquisas sobre a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - como apoio ao ensino presencial, e que aquele ambiente obteve entre os alunos uma resposta muito positiva. A maioria entende como relevante esta junção e há um alto índice de intenção de uso desse recurso em atividades profissionais futuras.

Outra tendência educacional inovadora é a *flipped classroom*, ou sala de aula invertida. Em 2007, os professores americanos Jon Bergmann e Aaron Sams (2018) descobriram que o início do aprendizado não precisaria ser necessariamente em sala de aula. Trata-se de um modelo de ensino

em que os alunos se preparam em casa, antes de chegarem à aula. O professor disponibiliza o material aos alunos, via *internet*, e eles tomam conhecimento, e ao chegarem à aula discutem a matéria junto com os demais alunos e professor.

Segundo Silva e Martins (2017), ensinar o estudante e não a turma toda é a premissa de uma educação adaptativa ou *adaptive learning*. Outra tendência educacional inovadora que tem como objetivo atingir o indivíduo. Simon *et al.* (2018) explana sobre a adaptação dentro do AVA. Segundo o autor, “ocorre sempre com três passos: (1) Coleta de dados, (2) análise dos dados coletados e (3) ajustamento do ambiente conforme a análise feita.” (p. )

Acrescenta Simon *et al.* (2018, p. 8) que

Ambientes virtuais têm evoluído, tecnologicamente, bastante rápido, tentando fazer hoje o que professores são capazes de fazer em sala de aula, individualizando a aprendizagem e tornando a experiência mais eficaz em Ba digital que gera confiança ao usuário.

Para Simon *et al.* (2018, p. 8) “ser adaptativo é estar ciente dos modos de aprendizagem dos indivíduos e capacidades pessoais nas diferentes áreas de conhecimento existentes.” De acordo com o autor, a busca pelo conhecimento deve entender que determinadas pessoas têm preferências e mais capacidade de absorção da informação por meios diferentes tanto de textos quanto por vídeos. Assim, o ambiente deve ser capaz de aprender com os erros de cada usuário, como também entender as escolhas por determinadas preferências, Simon *et al.* (2018).

O professor é um agente fundamental nesse processo inovador de educação. Diante das novas tendências educacionais, os professores precisam estar atualizados para acompanhar as mudanças postas. Simon *et al.* (2018) destaca que o professor pode adaptar questões e modos de aprender para cada estudante, transformando um ambiente dito não adaptativo para um ambiente adaptativo.

Nesse contexto, Silva (2017) destaca que a criação de comunidades virtuais pode oportunizar a formação de professores para a utilização do AVA na educação básica. Segundo ele, é possível fornecer, de forma gratuita, salas virtuais para os professores trabalharem em escolas públicas. Isso é a tecnologia chegando a todas as classes e níveis de ensino. Nesse sentido, Silva e Martins (2017) relata que foi criado um MOOC (Massive Open Online Course) para prover a formação de professores para uso de AVAs na educação presencial. A estrutura do MOOC denomina “Uso de AVA na educação presencial” (p. ). O MOOC “une a conectividade das redes sociais à facilitação de um especialista em um campo de estudo e concentra uma coleção de recursos *online* de acesso livre.” O professor deve ser inserido no processo ensino-aprendizagem das novas tendências educacionais. Em suma, a inserção do uso do computador, da informática e da

internet, ou seja, das Tecnologias da Informação e Comunicação- TICs, para fins didático, participando diretamente do processo ensino e aprendizagem da escola pública brasileira, passou por inúmeros processos, que forjaram em cada um deles, formatos diferenciados, mas, sempre no intuito de abranger excelência e qualidade com a participação da ferramenta e dos recursos midiáticos ligados a ela ( computador, tablets, acessórios de informática, softwares, internet, bibliotecas virtuais, etc), no processo de formação de habilidade e domínio dos educandos, aos elementos constitutivos da informatização global.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem sido impactada e transformada pelas NTICs e com isso têm surgido novas tendências educacionais, como: *Blended Learning*, *flipped classroom* e *adaptive learning*. Essas modalidades de ensino são realizadas por meio do *e-learning* ou ensino *online*, com o objetivo de inovar o processo ensino-aprendizagem, e facilitar a relação na educação entre os estudantes e o professor.

O *Blended Learning* é a junção do ensino à distância com o ensino presencial, modalidade que tem sido adotada por muitas instituições de ensino, tanto na educação básica quanto nas Instituições de Educação Superior - IES.

A *flipped classroom* é a modalidade que inverte a sala de aula. Os alunos têm acesso ao material de estudos por meio da *internet*, e iniciam os estudos antes de chegarem à sala de aula. Esse método instiga o protagonismo do aluno.

Convém citar, ainda, a *adaptive learning*. Essa metodologia adaptativa é voltada para o indivíduo. Os defensores desse método acreditam que cada pessoa tem uma forma diferente de aprender, e que os professores e as ferramentas tecnológicas devem adaptar o ensino à cada aluno.

O professor tem uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem, e com as novas tendências educacionais, torna-se indispensável que os professores sejam capacitados para lidarem com as mudanças, tanto tecnológicas como pedagógicas.

Apesar do avanço tecnológico, observa-se que o professor continua sendo parte fundamental na transmissão do conhecimento, por isso, a docência tem recebido formações constantes para se adaptarem, saberem e utilizarem as ferramentas virtuais para uma educação que alcance os estudantes.

Logo, podemos observar, mediante esta breve explanação histórica dos programas que o governo federal destinou a fornecer informática educativa nos aparelhos escolares, tanto para o processo ensino aprendizagem, quanto para otimização da rotina da gestão e administrativa, tanto quanto para estímulo a pesquisa e procedimentos avaliativos, ou seja, sempre houve desde o início a preocupação sobre a inserção das ferramentas digitais como forma de desenvolver a formação e desenvolvimento de habilidades junto aos

profissionais e educandos, no entanto, não apresentam, de forma clara, como seria a formação dos profissionais de educação para atuar de forma efetiva com as tecnologias em sala de aula, gestão e espaço escolar. Criando uma lacuna sobre acompanhamento criterioso da efetividade e abrangência em termos quantitativos e qualitativos de cada programa.

Com este trabalho, vimos que o *e-learning* é uma realidade dentro da educação, e esta se tornou assim cada vez mais acessível à população.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. Jon Bergmann explica o conceito de sala de aula invertida. 2018. <https://desafiosdaeducacao.com.br/jon-bergmann-e-a-sala-de-aula-invertida/>

SILVA, A. J. C.; MARTINS, R. X. Desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem para a inserção da metodologia *blended learning* na educação básica. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 16, 2017.

SIMON, R. M.; ALMEIDA, T. C.; SPANHOL, F. J.; SOUZA, M. V. **Ambientes virtuais de aprendizagem adaptativos como mídia para o conhecimento**. 10.17143/ciaed/XXIVCIAED.2018.9306. 2018. Disponível em <https://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9306.pdf>

## CAPÍTULO 18

### MARCADORES CONVERSACIONAIS NO WHATSAPP: ANÁLISE DE CONVERSAS VIRTUAL

*Ana Cecília de Sousa Costa  
Terezinha de Sousa Costa  
Maria Margarete Fernandes de Sousa*

#### INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo geral analisar os usos e as funções dos marcadores conversacionais, tais como início, manutenção e conclusão dos turnos de fala, concordância e discordância, presentes em mensagens do aplicativo WhatsApp, para percebermos as funções que esses marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais expressam na escrita virtual oralizada de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

O viés teórico e analítico deste trabalho teve como base a Análise da Conversação e a Análise da Conversação em Rede, referenciados pelos trabalhos de Marcuschi (2003) e de Recuero (2014), respectivamente. Quanto à metodologia, foram usados tanto os diálogos do grupo do WhatsApp em que os alunos do 8º ano no ano de 2020, estão interagindo quanto o resultado do questionário aplicado com os mesmos alunos, cujo objetivo era compreender, a partir do próprio discurso deles, quais suas intencionalidades e propósitos comunicativos ao utilizar alguns dos marcadores encontrados no corpus principal. Os resultados apontam, assim como nas suposições de trabalho específicas, que os alunos se apoiam em marcadores conversacionais para constituir interação. Esses marcadores, no entanto, desempenham funções distintas, tais como: guiar o andamento e a negociação da conversa; ligar as unidades comunicativas; indicar o contexto; marcar a troca de turnos etc.

A conversa é uma prática social inerente à comunicação humana. Diariamente, as pessoas utilizam a linguagem a fim de estabelecer uma relação dialógica e, por meio de uma situação conversacional, desenvolvem uma interação baseada numa troca comunicativa mútua. Marcuschi (2003) afirma que a conversa é uma atividade altamente organizada e passível de ser estudada com rigor científico, a partir de dados empíricos em situações reais.

Nesse sentido, cabe à teoria da Análise da Conversação (AC) explicitar as normas que subsidiam o funcionamento das trocas comunicativas, observando o que orienta “o comportamento

daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 312).

Recuero (2014) propõe, dentro dessa perspectiva, o estudo da Conversação em Rede a partir de conceitos da teoria da Comunicação Mediada por Computador (CMC) e faz uma releitura dos elementos que organizam a conversa no ciberespaço, reconstruindo os princípios da Análise da Conversação. Essa possibilidade de adequação da teoria para as práticas atuais nos motiva a investir nessa tentativa de compreensão de características tão específicas da interação na *internet*.

Nesse sentido, escolher o *WhatsApp* como o ambiente principal de construção da conversação se deu, especialmente, por este ser um dos principais aplicativos gratuitos de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones* usados atualmente. Além disso, por ser um aplicativo multiplataforma, o *WhatsApp* permite a integração não só de textos ou elementos verbais/orais, como também permite que o usuário envie vários tipos e formatos diferentes de imagens, de vídeos e de documentos, possibilitando uma construção de uma rede conversacional bastante complexa no que diz respeito à elaboração semântica daquilo que se diz e das múltiplas formas de se dizer aquilo que se pretende.

Por isso, nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar os usos e as funções dos marcadores conversacionais, tais como início, manutenção e conclusão dos turnos de fala produzidos pelo(s) falante(s) e pelo(s) ouvintes(s), concordância e discordância, presentes em mensagens do aplicativo *WhatsApp*, para percebemos as funções que esses marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais expressam na escrita virtual oralizada de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

O viés teórico e prático deste trabalho tem como base os pressupostos da Análise da Conversação, em particular da Conversação em Rede. Alguns autores, como Recuero (2014), Goffman (2002), Marcuschi (2003) e Kerbrat-Orecchioni (2006) são fontes de pesquisa para entendimento das teorias, sendo os dois primeiros basilares para a compreensão da teoria enquanto ciência e os outros dois, numa perspectiva mais metodológica. E, a partir dos resultados da análise, esperamos que nossa proposta de estudo traduza a importância da pesquisa relacionada à utilização da linguagem virtual híbrida em redes sociais e aplicativos de conversas virtuais, para maior compreensão dos fenômenos da oralidade e sirvam também de ampliação aos avanços trazidos pela Análise da Conversação, principalmente no que se refere à conversação mediada.

## **DOS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO À ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO EM REDE**

O estudo dos processos conversacionais representa um desafio para os linguistas devido à sua complexidade e à variedade de recursos utilizados na comunicação. No entanto, a análise da conversação é fundamental por ser uma prática social comum e contribuir para a construção de identidades sociais e o controle social imediato. Isso envolve a coordenação de ações que vão além das habilidades linguísticas dos falantes (MARCUSCHI, 2003).

A análise da conversação busca entender como as pessoas se comunicam, coordenam suas ações e utilizam seus conhecimentos linguísticos para facilitar a compreensão mútua (MARCUSCHI, 2003). Isso requer uma abordagem indutiva, adaptada aos dados coletados em situações reais de interação. A Análise da Conversação tem raízes em várias disciplinas, incluindo psicologia social, sociolinguística, linguística e etnografia, resultando em abordagens diversas. Isso levou à criação de quatro principais enfoques: psicológico, etnossociológico, linguístico e filosófico.

No Brasil, a Análise da Conversação se ramificou em duas vertentes: Análise da Conversação Etnometodológica e Análise da Conversação Textual e Discursiva. A primeira prioriza a observação de atividades espontâneas de fala, enquanto a segunda concentra-se em mecanismos linguísticos e paralinguísticos na fala. A Análise da Conversação continua a evoluir, explorando temas como gêneros de texto falado, formalidade e informalidade na fala e escrita, tradição e inovação nos gêneros discursivos e interação eletrônica (LEITE; NEGREIROS, 2014).

O surgimento e popularização da internet revolucionaram a sociedade em várias dimensões, incluindo o estudo da linguagem. David Crystal introduziu a "Linguística da Internet" em 2001 definindo-a como a análise da linguagem em todas as áreas da atividade da internet, destacando a importância da comunicação mediada por computador (CMC) (CRYSTAL, 2005).

A comunicação mediada por computador (CMC) surgiu devido à necessidade de uma abordagem teórica específica para explorar o ciberespaço, na perspectiva oral (CRYSTAL, 2010; SHEPHERD; SALIÉS, 2013) e, à medida que a tecnologia avança, algumas mudanças terminológicas são feitas, como a transição de CMC para CMD (Comunicação Mediada pelo Meio Digital) para abranger a variedade de plataformas.

A conversação em rede na mediação digital difere da conversação face a face em vários aspectos, incluindo suporte, linguagem predominantemente escrita, flexibilidade temporal, ambiente mediado, "escrita falada", contextos síncronos e assíncronos, privacidade, representação de presença e multimodalidade (RECUERO, 2014; FRAZÃO, 2018).

Recuero (2014) propõe uma análise da organização da conversação virtual baseada em

elementos como a dinâmica dos turnos, pares adjacentes, rituais de conversação e polidez. Os rituais da conversação mediada pelo computador, como rituais de abertura, fechamento, presença e ação, são semelhantes aos rituais orais, mas incorporam elementos da linguagem verbal, não verbal e suprasegmental.

A estrutura da conversação é reconfigurada na mediação digital, exigindo uma nova compreensão dos elementos organizacionais. A análise dos rituais de marcação e marcadores conversacionais, proposta por Recuero (2014), é fundamental para entender as conversas no ciberespaço. Essa abordagem é relevante para responder às principais questões desta pesquisa.

## **MARCADORES CONVERSACIONAIS: CONCEPÇÕES GERAIS E LINGUAGEM VIRTUAL**

Em uma troca interacional, podemos fazer uso de diferentes formas de expressão para nos comunicarmos: as palavras, as entonações, as pausas, os gestos, os olhares, os risos, os movimentos entre outros. Todos esses recursos se complementam e se tornam essenciais para a concretização de uma conversa, pois atribuem diversos sentidos ao diálogo, auxiliando na compreensão e na eficácia de uma efetiva comunicação.

Galembeck e Carvalho (2010) afirmam ser essencial, para a construção do texto conversacional, a presença de elementos que têm por função: a) assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; b) situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles; e c) articular e estruturar as unidades da cadeia linguística. Esses elementos são os marcadores conversacionais.

Sabemos, assim, que numa conversa há recursos que facilitam a efetivação da comunicação, por conta da aplicação de signos linguísticos e extralinguísticos. Esses recursos foram denominados de marcadores conversacionais por Marcuschi (2003), na primeira edição do livro “Análise da Conversação”, em 1986.

Quanto à classificação dos marcadores, os recursos verbais são palavras ou expressões estereotipadas e de grande ocorrência, que situam o tópico no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. Marcuschi (2003) cita como exemplos expressões não lexicalizadas como “mm”, “ahã” e “ué”. Os recursos não-verbais, ou paralinguísticos, seriam o olhar, o riso, os meneios de cabeça e a gesticulação, elementos fundamentais na compreensão de uma interação face a face. Para o autor, eles estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os interagentes. Já os recursos suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal, como no caso das pausas, da cadência, da velocidade e do tom de voz.

Em relação ao conceito, Urbano (1999, p. 81) vai nos dizer que os marcadores conversacionais são como “elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”.

Em nossa pesquisa, assim como fez Recuero (2014), focamos na análise de termos típicos da linguagem da *internet* que acabam exercendo a função de marcadores conversacionais ou marcadores que, mesmo numa modalidade escrita, são acionados para tornar a conversação virtual mais próxima da conversa face a face. Analisamos apenas os conteúdos expostos de forma grafolinguística, deixando de lado elementos audiovisuais, devido a escolha de um foco na linguagem escrita virtual e pelos registros das conversas terem sido realizados através de *prints* que só reproduzem a digitação dos participantes.

O advento da *internet* ocasionou mudanças na forma de se comunicar. Segundo Recuero (2009), a linguagem passa por mudanças consideráveis em meio à virtualidade, tornando-se mais oralizada, com a presença de novos marcadores conversacionais. Além disso, a comunicação via *internet* acaba privilegiando o texto, mais até do que o som e o vídeo, e incorpora recursos tecnológicos próprios dos aplicativos e *softwares* interativos, a fim de tornar a conversação ainda mais próxima da face a face.

Surge, então, um novo tipo de escrita que busca rapidez e funcionalidade, numa tentativa de oralização da escrita digitada. Segundo Marcuschi (2005), a linguagem virtual chega a ser quase ideográfica, repleta de estratégias de textualização da oralidade, como as abreviações e os truncamentos.

Marcuschi (2005) revela, também, que a *internet* possibilita uma absorção sistemática de semioses, devido à diversidade da escrita, pois, em substituição aos gestos e expressões presentes na conversação “usual”, existem as carinhas, os *emoticons*<sup>2</sup>, os *emojis*, as figurinhas e outros recursos. Isso demonstra uma grande plasticidade da linguagem virtual, que conta com recursos infindáveis na construção de uma nova forma de interação por meio da escrita.

Dessa forma, a conversação virtual, em sua composição informal e oralizada, agrega a inserção dos elementos de ligação de unidades comunicativas: os marcadores conversacionais. E, assim como na conversa face a face, exercem a função de auxiliar no andamento da conversação, indicando contexto, direcionamento, troca de turnos entre outros. Além disso, de acordo com a classificação de Marcuschi (2003) em marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais, esses marcadores são reinscritos nesse novo contexto de uso.

Nesse sentido, Recuero (2009) apresenta os marcadores mais observados na conversação virtual. Destacam-se: as onomatopeias, utilizadas para simular sons da linguagem oral; os *emoticons*,

utilizados graficamente para simular expressões faciais; os léxicos de ação, que descrevem ao interlocutor aquilo que o outro está fazendo; oralização, quando as palavras são escritas pelo modo como soam e não pela forma da língua-padrão; pontuação, para conotar entonações, pausas e silêncios nos turnos da conversação; abreviações, uma redução de palavras como forma de agilizar a escrita; e indicadores de direcionamento, uma das formas de organizar os turnos em uma conversa com grande número de participantes, direcionando a quem se “fala”.

É possível notar, diante do exposto, tamanha importância desses elementos para a realização de uma conversação virtual ainda mais semelhante a uma presencial. Os marcadores verbais viabilizam a oralização da linguagem, com sua forma transcrita na modalidade escrita. Os marcadores suprasegmentais são retratados através de uma pluralidade na digitação eletrônica, para reproduzir as entonações e pausas necessárias. Como o uso de reticências para demonstrar que está aguardando alguma resposta, por exemplo. E, por fim, os marcadores não verbais incorporam recursos visuais típicos da *internet*, com o intuito de simular os movimentos que não aparecem no diálogo em meio eletrônico.

## **ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO DIGITAL DOS ALUNOS DO 8º ANO: INTERAÇÃO NO WHATSAPP**

Alunos responderam a um questionário *online* do *Google Forms*, fornecendo informações sobre idade, gênero, localização, uso de redes sociais e motivações de uso de marcadores. Os dados revelam o perfil dos estudantes e suas preferências na escrita de mensagens digitais. Todos os 25 alunos do 8º ano do grupo *WhatsApp* responderam. A maioria mora perto da escola, e a pesquisa se concentra em estudantes em situação de vulnerabilidade social. Cerca de 90% dos alunos têm acesso à internet via *smartphones* e preferem usar o *WhatsApp* para se comunicar com colegas e familiares. Este aplicativo é o principal meio de interação virtual para eles. Cerca de 70% dos alunos preferem digitar mensagens, compartilhando vídeos, fotos e textos. Isso indica o uso de marcadores conversacionais e a percepção do aplicativo como um ambiente rico em linguagem.

Em relação aos marcadores conversacionais no *WhatsApp*, os participantes informaram que as onomatopeias, abreviações e gírias são os verbais mais usados, agilizando a escrita. Já as figurinhas e *emojis* são os recursos visuais preferidos, usados para divertir a conversa e expressar emoções.

Durante a análise, destacamos os principais usos dos marcadores verbais, não-verbais e suprasegmentais e articulamos com seus significados. Assim, em um diálogo, o aluno faz a pergunta

“Alguém já sabe o dia q vai começa às aulas gente?” e, um minuto depois, reforça a indagação com o uso isolado do sinal de pergunta (?). Esse uso demonstra a presença marcante de uma pausa na interação e, nesse caso, a pontuação atua como um marcador suprasegmental. Modesto (2011) considera esse isolamento da interrogação uma estratégia para fluxo de conversa, pois alerta o interlocutor a um questionamento sem resposta imediata.

Um marcador verbal bastante recorrente nesse e em outros excertos são as abreviações, tais como: “q”, “vcs”, “tbm”, “pq”, “nd” e “agr”. É possível dizer que este marcador auxilia na agilidade da conversação dos sujeitos, primeiro por reduzir o tempo de escrita e, segundo, por já serem informações compartilhadas por todos. Outro exemplo de marcador verbal é o uso de uma onomatopeia ao ironizar a afirmação de um aluno que digitou: “acho que não vamos ter férias em julho”. A resposta foi “Tu acha eu tenho é certeza” seguida de “Kkkkkkk”. O exemplo demonstra como esse tipo de marcador viabiliza a oralização da linguagem, com sua forma transcrita na modalidade escrita, ao representar o som de uma gargalhada com a repetição da letra k.

Há, na conversa, a presença de um marcador não verbal na forma de um *emoji* de boca aberta e olhos fechados ( 😞 ), demonstrando uma reação negativa. Esse tipo de elemento paralinguístico representa, segundo Marcuschi (2003), o olhar, o riso, os meneios de cabeça e a gesticulação. Nesse caso, o aluno, ao interagir digitando “oi galera” seguido do *emoji*, já expressa o seu sentimento diante da conversa, que seria a discussão sobre a volta das aulas em tempo de pandemia. A expressão do *emoji*, de desespero e tristeza, é um fator fundamental na compreensão da interação, pois expressa o que o jovem está sentindo diante da incerteza em tempo de pandemia.

É interessante observar o uso frequente de um recurso próprio do aplicativo *WhatsApp*, quando os participantes da conversa citam um diálogo anterior para responder algo referente a essa informação que se perdeu em meio a outros assuntos que surgiram. Recuero (2014) chama esse fenômeno de indicadores de assunto, pois demarcam os assuntos ou tópicos que guiam a conversa, em meio a turnos não organizados, sequencialmente, citando a mensagem anterior.

Os marcadores conversacionais não verbais foram utilizados por diferentes razões no diálogo. Pode-se observar o recorrente uso de um *emoji* dormindo ( 😴 ) aplicado por um único aluno. Primeiro, o marcador pode representar literalmente o sono, por conta do horário avançado. Já na segunda inserção do *emoji*, realizada no período da tarde, pode representar um cansaço ou até descaso com a conversa. Por último, notam-se outras interações após a notícia de que o número de casos de COVID-19 aumentou no Ceará, o que pode expressar tédio ou desinteresse.

Outros *emojis* também aparecem na interação. O *emoji* com uma expressão facial triste ( 😞 ) veio acompanhado da notícia sobre o coronavírus, deixando claro o sentimento do participante

diante da situação. Um outro vale-se da utilização de um outro elemento imagético semelhante, que simula uma pessoa com a mão no rosto ( 🤔 ), que retrata sentimento de vergonha, impaciência e desapontamento pelo fato de um outro participante ter saído do grupo.

A presença dos *emojis* visa reportar à conversa *online* sensações semelhantes às da conversa face a face, trazendo reações que se demonstrariam por meio das expressões corporais ou faciais (exemplos: 🤔 😞 😏 😬 😭 🙄 🏃 🏃 🏃). Diante da ausência dessa função, os marcadores não verbais são utilizados, segundo Frazão (2018), em substituição aos gestos e emoções.

Estão presentes no diálogo alguns casos de marcadores verbais que evidenciam características próprias do público pertencente ao grupo de conversas. São exemplos as expressões: “Ata man vlv”, “Oia o abestado saiu”, “Ne não”, “Falei zoando” e “A foda\_se”. Esses recursos, segundo Marcuschi (2003), são palavras ou expressões estereotipadas e de grande ocorrência nas interações e servem para situar o tópico no contexto geral, particular ou pessoal da conversação.

Expressões não lexicalizadas como “ata”, “oia”, “né” e “a”, extraídas do excerto, na maioria das vezes, são usadas para verificar se há um entendimento entre os agentes conversacionais ou para tornar a interlocução mais participativa, induzindo quem ouve a envolver-se mais na conversa. Palavras como “man” e “abestado”, extraídas do excerto textualizado no parágrafo anterior, retratam uma linguagem coloquial com resquícios explícitos de regionalismos, próprios do Nordeste, especificamente do Ceará. Esses marcadores conversacionais são típicos da língua falada e surgem nos textos virtuais escritos como organizadores das construções textuais e mantenedores da interação discursiva.

Uma das interações tem como característica principal a presença das figurinhas ou *stickers*. A aplicação em turnos sequenciados entre dois participantes do grupo, de uma maneira descontraída, faz com que as imagens conversem entre si. São elas:



O estudante responsável por iniciar a conversa representada nesse recorte envia duas figuras pertinentes ao momento pandêmico, transmitindo um abraço virtual e alertando a chegada do álcool em gel no grupo. Como resposta, a próxima figura vem acompanhada de um enunciado “Tu gosta ne” e, em seguida, o *sticker* brinca com a situação de troca de figuras com o dizer: “Pena de urubu

Asa de galinha Enquanto você lia, eu roubei sua figurinha”.

Sobre a troca de figurinhas, os dados colhidos no questionário respondido pelos participantes revelaram que colecionar figuras é uma das atividades preferidas dos jovens. Tendo em vista que o próprio aplicativo possibilita armazenar os *stickers*.

No fim do diálogo, um aluno inclui uma figura que simula uma notificação do *WhatsApp* que alerta sobre a saída do grupo e, em resposta, sabendo que se tratava de uma brincadeira, outro aluno inclui uma figurinha de uma pessoa desconhecida dizendo “Ñ viaja fofa”, para deixar claro que não acreditou nesta saída.

Esse recurso de anúncio da saída de um participante em um grupo de conversa virtual é considerado também um exemplo de marcador suprasegmental, ao simbolizar uma ausência na conversação. Na conversa face a face talvez fosse sinalizada com um momento de dar os ombros ou virar as costas e, nesse cenário digital, esse marcador exerce essa função.

Um recurso suprasegmental, típico do aplicativo *WhatsApp*, foi utilizado na conversa quando um participante apagou uma mensagem. Na conversa falada, segundo Modesto (2011), esse recurso serviria como estratégia para fluxo de conversa, sinalizando uma correção, uma pausa necessária. No discurso eletrônico, o próprio aplicativo alerta o grupo de que aquela escrita foi corrigida, no caso apagada, dando sequência às trocas comunicativas.

Os marcadores conversacionais não verbais, mais especificamente os *emojis*, foram inseridos na conversa basicamente com o mesmo intuito: retratar emoções e reforçar uma afirmação, como expresso nos exemplos a seguir. A afirmação “amanha tem aula” vem acompanhada de um *emoji* cabisbaixo ( 😞 ) para evidenciar o sentimento de tristeza do aluno em ter que ir à escola. Em contrapartida, no enunciado “eu nao vou amanhã” seguido de um *emoji* de sorriso largo ( 😁 ), a opinião do aluno fica clara, por representar a felicidade de não ir à aula.

É característico da fase da adolescência o uso frequente de gírias na comunicação, nas conversas virtuais analisadas não é diferente. É notória a presença de uma linguagem informal e despreocupada, tendo em vista o perfil do grupo de uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Também é usual, na interação digital entre jovens, os palavrões e regionalismos, típicos da oralidade, que, somados às abreviações, tornam-se recorrentes e usuais.

Durante toda a conversação é usada uma variedade de marcadores verbais que retratam a oralidade dos alunos, principalmente com a inserção de traços evidentes de uma linguagem informal, como exemplo “ei”, “tá”, “né”, “oh”, “tu”, “viu” e “tai”. Esse fenômeno da oralização, segundo Recuero (2009), ocorre quando se escreve as palavras de acordo com sua sonoridade, sem obrigatoriedade em seguir a língua-padrão, buscando a maior fidelidade ao som da expressão. Além

disso, os participantes recorrem a regionalismos e gírias, típicos de sua faixa etária, como “man”, “cara”, “treta”, “mano”, “mó legal cara”, “po”, “paia” e “foi mal”. Destaca-se também a utilização de palavrões e xingamentos, como “porra”, “merda” e “filho da mãe”, que reforçam a ausência de preocupação com a linguagem numa troca comunicativa entre amigos. Nesse sentido, esse conforto encontrado na conversação virtual se aproxima (ou mesmo reproduz) a sensação de pertencimento que os alunos têm em relação ao grupo em que estão inseridos.

O tipo de marcador verbal mais presente nos diálogos é a abreviação. Exemplo disso são: “Tlg/Tlgd”, “Dscpl mlr”, “prfvr”, “ngc”, “rlx”, “N” e “Mds”. Segundo Marcuschi (2005), as abreviações e truncamentos das palavras são estratégias virtuais de textualização da oralidade. Essa redução dos termos analisados revela uma preferência pela ocultação das vogais no fenômeno de abreviação. Servindo, desta forma, para agilizar o processo de escrita on-line.

Um caso mais explícito de utilização de marcador suprasegmental pode ser visto na seguinte fala: “E tem gente né q ã curte certos apelidos só p deixar as claro **Não coloquem apelidos no seus colegas/amgs**”. O uso de negrito nesse determinado trecho garante na comunicação uma entonação enfática, realçando a parte mais importante e que deve chamar mais atenção, assim como ocorre também com o uso de letras maiúsculas em diálogos virtuais.

Modesto (2011) afirma que os marcadores são representados na escrita digitalizada por meio de elementos gráficos, devido à ausência da voz e das expressões corporais, típicas da conversa face a face. Os marcadores suprasegmentais, segundo o autor, atuam como estratégia de fluxo da conversa e, no caso do realce com negrito ou maiúsculas, especificamente, chamam a atenção do interlocutor devido à tentativa de remeter a entonações diferentes através dos recursos gráficos da escrita.

É necessário afirmar que, atualmente, os aplicativos de conversas virtuais já possibilitam o compartilhamento de mensagens de sons. Na análise, inclusive, constatamos a presença de áudios trocados entre os alunos, utilizados, na maioria das vezes, para ampliar uma fala escrita como forma de explicar algo que não ficou tão claro na digitação. Apesar da inclusão deste recurso, é importante ressaltar nosso objetivo principal de analisar recursos escritos e visuais na linguagem virtual, por isso excluímos os elementos sonoros do nosso estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como base a Análise da Conversação em Rede e suas categorias analíticas respaldadas nas concepções gerais da Análise da Conversação, é possível caracterizar os elementos organizacionais do gênero conversa virtual a partir da classificação de três tipos de marcadores

conversacionais: os verbais, os não verbais e os suprasegmentais. Nos recortes de conversas de um grupo de *WhatsApp* composto por alunos do 8º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, pudemos encontrar exemplos de utilização desses marcadores em situação real de fala.

Nos 10 (dez) diálogos analisados, constatamos a aplicação de diferentes tipos de recursos, sejam eles escritos ou visuais. Além disso, identificamos entre esses recursos os tipos de marcadores existentes nos estudos da conversação que embasaram essa pesquisa. Fora isso, tivemos como foco a compreensão geral da interação e a interpretação dos dados com base na intencionalidade dos falantes.

Sobre os marcadores conversacionais verbais, ficou evidente a predominância do uso dos seguintes elementos: abreviações, onomatopeias, oralizações, regionalismos, gírias e palavrões. Quanto às abreviações, o uso mais comum foi o fenômeno de ocultação das vogais, como maneira de acelerar a escrita digitalizada realizada por meio de *smartphones*. As onomatopeias ganharam destaque com a utilização de uma expressão muito recorrente nas interações: a simulação da gargalhada (Kkkkkk), que esteve presente em 9 dos 10 diálogos analisados, demonstrando o teor de descontração que o grupo mantinha entre os membros da turma.

As oralizações foram frequentes também pelo fato de o *WhatsApp* buscar ser um recurso de troca comunicativa similar à fala face a face. São exemplos os termos: “oia”, “né”, “ata”, “oh”, “tá”, “tou”, “viu”, “tai”, “bo”, “aff”, “zap”, “mó”, etc. A utilização desses marcadores ocorreu devido a essa tentativa de aproximação com a conversa falada, ao digitar as palavras do modo como elas soam e não pela forma sugerida pela língua-padrão.

Os regionalismos, as gírias e os palavrões são marcadores conversacionais verbais que remetem a contextos sociais dos participantes da pesquisa. Exemplos de regionalismos, como “paia”, “man”, “caducando”, “diabéisso”, “abestado”, “oxi” e “eita”, reforçam o caráter regional presente na linguagem desses estudantes da rede municipal de Fortaleza. As gírias, como “treta”, “mano”, “véi”, “po” e “cara”, que refletem as particularidades da faixa etária dos jovens, que têm entre 13 e 16 anos, e fazem uso de termos comuns nessa idade. E os palavrões, como “porra”, “merda”, “fodase”, “pqp” e “filho da mae”, revelam as marcas de uma realidade social que normaliza o uso dessas expressões ofensivas, tendo em vista que a maioria dos alunos das escolas públicas vivem em periferias e situações de vulnerabilidade social.

Quanto aos marcadores conversacionais não verbais, os mais recorrentes nas conversas analisadas foram os *emojis* e as figurinhas. No *corpus*, foram encontrados exemplos dos elementos visuais em todos os casos. Os *emojis* foram inseridos em 7 das 10 interações e as figurinhas em 8 delas. Na ausência de um dos recursos, o outro se fazia presente. Os *emojis*, ícones gráficos já presentes na caixa de digitação do aplicativo *WhatsApp*, foram utilizados pelos alunos com variadas

intenções. Na maioria das vezes, para marcar uma corporalidade que a conversa através das telas impossibilita.

O uso dos *emojis*, nesse sentido, promove na interação um complemento para o sentido do texto virtual, pois, quando acompanhado de algum enunciado, evidencia traços pessoais do interlocutor e reduz as interferências ou ambiguidades no entendimento da fala digitalizada.

As figurinhas têm suas características próprias, diferentes dos *emojis*, pois possibilitam aos usuários do *WhatsApp* a criação de *stickers* personalizados, a partir de desenhos, fotos e imagens, em geral. Sua aplicação se tornou um recurso visual bastante difundido nas interações virtuais, principalmente por essa criatividade no processo de elaboração e possibilidade de compartilhamento. Nas mensagens dos alunos participantes, as figuras ganharam espaço, muitas vezes, até maior do que a digitação verbal, tendo em vista que na produção delas pode-se incluir também textos escritos acoplados às imagens.

Nos diálogos analisados, de uma forma geral, foram vistos casos diversos de figuras, principalmente com um viés cômico, com frases ou imagens engraçadas, utilizadas para entreter o grupo. A maior recorrência, inclusive, foi com a aplicação de memes, inserindo recortes de fotografias de personagens virais da internet.

Os marcadores conversacionais suprasegmentais, característicos da comunicação face a face, apesar de não serem de caráter verbal, são de suma importância para estabelecer o contexto na conversa, determinando a entonação da fala. Na virtualidade, esses marcadores adquirem novos formatos, representados por elementos gráficos. Nas conversas analisadas, ficaram evidentes alguns usos para a marcação de um ritmo sonoro na interação.

O sinal de interrogação, por exemplo, foi utilizado isolado e repetidamente nas conversas virtuais como um indicador de persistência, chamando a atenção do interlocutor para a sua indagação. A ação de sair do grupo também foi aplicada como ritual de ausência, substituindo um gesto ou movimentação corporal numa conversa presencial.

Para representar a cadência da fala, também foram usados os marcadores suprasegmentais de alongamento de vogais, o negrito e as maiúsculas. Nesses casos, foi possível incorporar à digitação eletrônica recursos que marcam velocidade, ritmo, e mudanças de tom de voz. Ao alongar as vogais, por exemplo em “Oiiii” e “Oi genteeee”, causa-se a impressão de que se transcreve a tonalidade característica da oralidade, quando se expressa um enunciado com empolgação. O negrito e a maiúscula já trazem a sensação de destaque em determinado trecho da fala, demonstrando um realce em meio às outras letras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempos de pandemia aguçou a curiosidade pelos fenômenos linguísticos na esfera digital e a teoria da Análise da Conversação, em especial a Análise da Conversação em Rede, ofereceram as categorias necessárias para a realização das análises de conversas virtuais de um grupo de *WhatsApp* de alunos do 8º ano da rede pública de Fortaleza. Os estudos de Recuero (2009; 2014), principalmente o livro *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*, serviram de inspiração para este trabalho, ao expor possibilidades de organização e compreensão das características próprias das interações no ciberespaço.

Levando em consideração nossa pergunta norteadora em investigar “como os marcadores conversacionais verbais, não verbais e suprasegmentais se manifestam nas conversas de *WhatsApp* de um grupo de alunos da rede pública de Fortaleza”, foi possível confirmar a suposição de trabalho que “as conversas de *WhatsApp* de um grupo de alunos da rede pública de Fortaleza apontam para o uso de marcadores conversacionais verbais, não verbais e suprasegmentais, com o intuito de recriar marcas típicas da oralidade na escrita virtual”.

Os resultados apontam, assim como nas suposições de trabalho específicas, que os alunos se apoiam em marcadores conversacionais para constituir interação. Esses marcadores, no entanto, desempenham funções distintas, como: guiar o andamento e a negociação da conversa; ligar as unidades comunicativas; indicar o contexto; marcar a troca de turnos, etc. Além disso, é recorrente o uso de recursos paralinguísticos, como os marcadores conversacionais não verbais, para simular gestos, movimentos, sorrisos, olhares com a intenção de manter e estabelecer um contato mais próximo com o interlocutor, semelhante ao de face a face.

## REFERÊNCIAS

BARON, N. Language of the Internet. Chapter 5. *In*: ALI FARGHALI, ed. **The Stanford handbook for language engineers**. Stanford: CSLI Publications, p. 59-127, 2002.

CRYSTAL, D. **Language and internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **The Changing Nature of Text: a linguistic perspective**. Wido van Peursen, Ernst D. Thoutenhoofd; Adriaan van der Weel (orgs.), *Text Comparison and Digital Creativity*, Leiden, Brill, 2010, pp. 229-51. Disponível em:

<[http://www.davidcrystal.com/DC\\_articles/Internet20.pdf](http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Internet20.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **The Scope of Internet Linguistics**. Encontro da American Association for the Advancement of Science, 18 fev. 2005. Disponível em:

<<http://www.davidcrystal.com/?id=4193&fromsearch=true#iosfirsthighlight>>. Acesso em: 25 abr.

2020.

FRAZÃO, E. A. S. **O português escrito no facebook**: uma descrição dos marcadores conversacionais. 2018. 164f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

FRAZÃO, E. A. S.; LIMA, V. S. Análise da conversação no Brasil: os desdobramentos de um campo de formação multidisciplinar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 622-637, ago./dez. 2017.

GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (PROJETO NURC/SP). **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 6, out. 2010. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4100/2746>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GOFFMAN. E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JACQUES, F. **Dialogiques**. Recherches logiques sur le dialogue. Paris, PUF, 1979.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: Princípios e Métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, M. Q.; NEGREIROS, G. Análise da Conversação no Brasil: rumos e perspectivas. *In*: GONÇALVES, A. V; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. 1. ed. v.1. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 105-135, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.).

MODESTO, A. T. T. **Processos interacionais na internet**: análise da conversação digital. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/dEJkNt>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

RECUERO, R. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2ª edição, 2014.

\_\_\_\_\_. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, núm. 38, abril, 2009, pp. 118-128 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Mapeando redes sociais na internet através da conversação mediada pelo computador. *In*: NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [on-line]. Salvador: EDUFBA, 400 p., 2009.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, D (org.) **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ USP, 1999.

## CAPÍTULO 19

# RELAÇÃO ESTUDANTE-CAMPUS DO ITAPERI: UMA ANÁLISE DA ESTIMA DE LUGAR DE ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

*Amanda Serra Lopes  
Ícaro Eugenio Mota Furtado  
Igor de Sousa Batista  
Juliana de Souza Ferreira Vieira  
Louise Moreira Brandão  
Fábio Pinheiro Pacheco*

### INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2023, ofertou 91 cursos de licenciaturas e bacharelados, nas modalidades presenciais e de Educação a Distância (EaD), totalizando 17.822 estudantes de graduação e 2.708 de pós-graduação. Segundo o Departamento de Ensino e Graduação (DEG) da UECE, 9.086 alunos são da graduação no *campus* do Itaperi, os demais estão espalhados pelos centros localizados no interior do estado e no bairro de Fátima, em Fortaleza (UECE, 2023). O elevado número de alunos faz-nos pensar a respeito de como a vivência da comunidade acadêmica ocorre. Neste sentido, considera-se a construção da universidade não restrita às especificidades estruturais dos espaços, mas como uma universidade de espaço simbólico que integra diversas realidades histórica-sociais que acompanham a vida dos alunos que ingressam, permanecem, evadem ou concluem a formação.

No Ensino Superior, a Psicologia estuda as relações dos alunos com os demais setores da universidade (professores, servidores, outros estudantes, etc.) a fim de seja possível a construção de um espaço de promoção de bem-estar que possibilita a potencialização do processo de ensino-aprendizagem e a formação cidadã. O contexto do ensino superior brasileiro é caracterizado pela expansão, sobretudo em função da privatização e massificação, tendo um ensino voltado à formação para o mercado de trabalho, entregue aos ideais mercadológicos, que nem sempre apresenta qualidade e ainda massifica a formação de graduação e precariza este nível de ensino (MOURA; FACCI, 2016).

A concepção de lugar envolve aspectos físicos, funcionais e simbólicos (TUAN, 1983). Nesse sentido, entende-se que o ambiente universitário não é apenas um espaço concreto, mas

também carrega significados e emoções atribuídos pelos indivíduos que o habitam. No âmbito escolar, a percepção positiva frequentemente está associada ao sentimento de pertencimento (VIEIRA, 2022). Apesar das diferenças entre escola e universidade, ambos se constituem como lugares educacionais de ensino, aprendizagem e interações sociais. Com isso, entende-se que os estudantes constroem significados sobre os ambientes de ensino, absorvendo não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores, comportamentos e ideologias.

Na compreensão das nuances da relação estudante-campus universitário, a Psicologia Ambiental tem papel fundamental, por ser uma disciplina que estuda as inter-relações entre o indivíduo e o ambiente físico e social, enfatizando os processos afetivos e cognitivos que emergem da forma como as pessoas sentem, pensam e vivenciam o ambiente (MOSER, 1998). Uma das formas de análise da relação pessoa-ambiente, como aponta Bomfim (2010), pode ser realizada a partir do modo como as pessoas se apropriam, se identificam e estimam os lugares. Na relação pessoa-ambiente, os lugares provocam emoções e sentimentos, sendo a compreensão dessa afetividade um indicador de ação de como o habitante se implica na comunidade, na cidade e na sociedade, repercutindo em uma ética cidadã (BOMFIM; DELABRIDA; FERREIRA, 2018).

Tendo isso em vista, Bomfim et al., (2014) desenvolveram a Escala de Estima de Lugar (EEL) capaz de levantar o Índice de Estima de Lugar (IEL) da relação pessoa-ambiente. Conforme Bomfim (2010), a Estima de Lugar é uma categoria que deflagra a síntese do encontro do indivíduo com o lugar, expressando as emoções e os sentimentos decorrentes dessa inter-relação, por meio de imagens e representações sociais do sujeito. A Estima de Lugar é formada a partir da combinação de cinco imagens afetivas, a saber, Pertencimento, Agradabilidade, Insegurança, Destruição e Contrastes.

A *Agradabilidade* diz respeito à percepção das qualidades ambientais do lugar, quer sejam construídas ou naturais, produzindo sentimentos de prazer. O *Pertencimento* relaciona-se a pensamentos, ações e sentimentos de identificação com os lugares. A *Destruição* evidencia experiências ruins, caracterizadas por vivências em um ambiente degradado, mal cuidado e destruído. A *Insegurança* denota o inesperado e o instável, configurando-se a partir dos sentimentos de medo, instabilidade e ameaça. Por fim, a imagem de *Contraste* compõe-se de afetos contraditórios, ambíguos, denotando uma polarização positiva e negativa de características atribuídas ao ambiente (Bomfim, 2010).

A combinação entre essas imagens afetivas resulta em uma Estima de Lugar Potencializadora (Pertencimento e Agradabilidade) ou Estima de Lugar Despotencializadora (Destruição e Insegurança) (BOMFIM et al., 2014). A imagem de Contraste tanto pode configurar uma estima potencializadora como despotencializadora.

Ancorada na compreensão ético-política da afetividade (SAWAIA, 2011), a Estima de Lugar Potencializadora promove uma maior ação das pessoas no sentido de construção de ações libertárias, transformadoras e de igualdade para si e para os outros; por outro lado, a Estima de Lugar Despotencializadora acaba por influenciar que as pessoas ajam passivamente diante daquilo que lhes acontecem, não acreditando ser capazes de transformar a realidade na qual estão inseridas (SAWAIA, 2011; BOMFIM et al., 2014).

A partir destas compreensões, entende-se que a apreensão da estima de lugar no contexto universitário pode auxiliar na construção de estratégias para transformar os problemas educacionais presentes no ensino superior. Com efeito, a apreensão do modo como os estudantes se vinculam ao campus, torna possível pensar a estruturação de projetos, tanto de pesquisa como de intervenção, que auxiliem na transformação dos espaços da universidade (seja na construção de espaços físicos para encontros e integração, sejam na construção de espaços simbólicos de identidade e visibilidade dos diversos perfis de alunos da universidade, etc.). Diante disso, este trabalho analisou, a partir da estima de lugar, a relação de estudantes da Universidade Estadual do Ceará com o *Campus* do Itaperi.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo quantitativo decorrente da análise dos resultados da aplicação da Escala de Estima de Lugar (EEL) (BOMFIM et al., 2014) em estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Itaperi. Esta escala é componente do Instrumento Gerador de Mapas Afetivos, sendo a parte quantitativa do mesmo, pela qual o participante é estimulado a responder a 41 itens de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (Quadro 01), sendo possível, assim, calcular a estima de lugar que a pessoa tem em relação ao ambiente investigado, podendo ela se configurar como uma Estima de Lugar Potencializadora ou Despotencializadora (BOMFIM et al., 2014).

**Quadro 01 – Afirmativas da Escala de Estima de Lugar**

Fator I (Agradabilidade + Pertencimento)	Fator II (Destruição + Insegurança)
1. Considero como algo meu. 5. Não trocaria por nada. 6. Considero parte da minha história. 16. Tenho oportunidades. 19. Se não estou nele, quero voltar. 20. Me sinto identificado por ele.	2. Está poluído. 3. Tenho a sensação de que estou desamparado. 4. Me sinto sossegado. 7. Parece abandonado. 8. Desconfio das pessoas.

<p>21. Admiro sua beleza.                  23. Sinto que faço parte.                  25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim.                  26. Tenho prazer.                  27. É atraente para mim.                  29. Me deixa orgulhoso.                  32. Amo.                  34. Me divirto.                  35. Tem tudo a ver comigo.                  39. Defenderia se necessário.                  41. Me sinto apegado.</p>	<p>9. Me envergonha.                  10. Há riscos.                  11. Sinto medo.                  12. É ruim.                  13. O perigo é constante.                  14. Acho feio.                  15. Me indigna.                  17. Me sinto tranquilo.                  18. Com estruturas precárias.                  22. Me deixa com raiva.                  24. Me sinto sufocado.                  28. Sinto que estou desprotegido.                  30. Me sinto inseguro.                  31. É desprezível.                  33. Devo estar alerta.                  36. Está destruído.                  37. Tenho a sensação de que algo ruim pode acontecer.                  38. Há sujeira.                  40. Tudo pode acontecer.</p>
---	---

Fonte: Bomfim et al., 2014.

A Estima de Lugar é calculada pela subtração do somatório dos escores individuais do Fator I da soma dos escores individuais do Fator II, gerando o Índice de Estima de Lugar (IEL). Ou seja, o Índice de Estima de Lugar é obtido por  $IEL = \text{Fator I} - \text{Fator II}$ . A partir disso, a estima potencializadora é determinada quando o escore final positivo ( $IEL > 0$ ); por outro lado, a estima de lugar despotencializadora é determinada quando o escore final tem valor negativo ( $IEL < 0$ ).

A escala foi aplicada em estudantes de uma instituição pública de ensino superior. Essa instituição integra cursos de áreas diversas, como ciências da saúde, humanidades, ciências e tecnologia, educação e estudos sociais aplicados, com *campi* distribuídos no interior e na capital do estado do Ceará. Para este estudo, o instrumento foi aplicado com estudantes do *campus* Itaperi, em Fortaleza. Participaram foram 28 estudantes, homens e mulheres, com idades entre 18 e 50 anos. Dentre os cursos observados estavam Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Geografia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Os dados obtidos com a aplicação da EEL foram organizados em planilha Excel e, posteriormente, realizou-se o cálculo do IEL para cada respondente. A partir dos resultados, foram realizadas correlações com os dados sociodemográficos coletados em questionário, tais como gênero, raça, escola de origem e a escola onde estudou no ensino médio (pública ou privada).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor organização, optou-se por apresentar os resultados dessa seção em cinco categorias principais de discussão, a saber, a) O campus Universitário e a Estima de Lugar; b) Gênero e Estima de Lugar; c) Raça e Estima de Lugar; d) Escola de Origem e Estima de Lugar; e) Curso Universitário e Estima de Lugar.

### a) O Campus Universitário e a Estima de Lugar

A partir da organização dos dados dos respondentes, sistematizou-se um quadro (Quando 02) com as principais informações a serem analisadas nesse estudo. Participaram 28 estudantes, sendo de seis (06) cursos distintos, a saber, Ciências Contábeis - 01, Serviço Social - 02, Ciências Sociais - 03, Pedagogia - 04, Geografia - 06, e Psicologia - 12. No que diz respeito ao gênero, 01 pessoa se declarou Não-Binário, 08 Masculino e 19 Feminino. Quanto à raça, 15 pessoas se autodeclararam Branca, 11 - Parda, e 02 - Negra. Em relação ao tipo de escola de origem, 18 estudantes são provenientes da escola particular, nove 09 da escola pública e um aluno optou por não responder.

**Quadro 02** - Especificidades sociodemográficas dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Gênero	Raça	Curso	Tipo de escola	IEL	Estima
Estudante 1	23	Feminino	Psicologia	Branca	Particular	-23	Despotencializador
Estudante 2	18	Feminino	Ciências Sociais	Parda	Particular	10	Potencializador
Estudante 3	23	Feminino	Psicologia	Branca	Particular	24	Potencializador
Estudante 4	18	Feminino (Trans)	Geografia	Branca	Particular	-13	Despotencializador
Estudante 5	20	Masculino	Geografia	Branca	Pública	-21	Despotencializador
Estudante 6	19	Masculino	Ciências Sociais	Branca	Particular	-13	Despotencializador
Estudante 7	18	Feminino	Geografia	Parda	Particular	8	Potencializador
Estudante 8	26	Feminino	Pedagogia	Branca	Particular	-1	Despotencializador
Estudante 9	27	Feminino	Serviço Social	Parda	Pública	3	Potencializador
Estudante 10	18	Feminino	Geografia	Parda	Pública	-23	Despotencializador
Estudante 11	18	Masculino	Pedagogia	Parda	Pública	12	Potencializador
Estudante 12	22	Feminino	Psicologia	Branca	Particular	-6	Despotencializador
Estudante 13	18	Feminino	Pedagogia	Branca	Particular	-2	Despotencializador

Estudante 14	19	Masculino	Geografia	Branca	Pública	2	Potencializador
Estudante 15	19	Feminino	Ciências Contábeis	Parda	Particular	2	Potencializador
Estudante 16	18	Feminino	Ciências Sociais	Branca	Particular	-10	Despotencializador
Estudante 17	26	Masculino	Psicologia	Negra	Particular	-1	Despotencializador
Estudante 18	27	Masculino	Psicologia	Branca	Não Identifica	-16	Despotencializador
Estudante 19	23	Feminino	Psicologia	Parda	Pública	-2	Despotencializador
Estudante 20	21	Feminino	Psicologia	Negra	Particular	-10	Despotencializador
Estudante 21	25	Feminino	Psicologia	Branca	Particular	-28	Despotencializador
Estudante 22	21	Feminino	Psicologia	Parda	Particular	-4	Despotencializador
Estudante 23	20	Não-binário	Serviço Social	Branca	Particular	-14	Despotencializador
Estudante 24	50	Feminino	Geografia	Branca	Pública	7	Potencializador
Estudante 25	18	Feminino	Pedagogia	Parda	Pública	-6	Despotencializador
Estudante 26	21	Masculino	Psicologia	Parda	Pública	-32	Despotencializador
Estudante 27	23	Feminino	Psicologia	Branca	Particular	-21	Despotencializador
Estudante 28	23	Masculino	Psicologia	Parda	Particular	-13	Despotencializador

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando a análise geral do Índice de Estima de Lugar, tem-se que, aproximadamente 72% dos participantes, ou seja, 20 estudantes apresentaram uma estima despotencializadora em relação ao ambiente universitário.

Entende-se que as percepções e vivências negativas do indivíduo (medo, insegurança, frustração, raiva, etc.) em relação ao lugar diminuem o potencial de ação destes para com o ambiente, ocasionando, conseqüentemente, uma diminuição da sua implicação com a universidade (BOMFIM, 2010). Com efeito, essa estima pode repercutir em uma postura passiva quanto à vivência universitária no Itaperi por parte dos alunos. Assim, os estudantes teriam pouco envolvimento com os espaços do *campus*, com pouco engajamento em atividades acadêmicas e em ações que favoreçam a participação pessoal ou social.

Viver um ambiente e construir afetos com ele, exige que se dote de valor este lugar, ainda que o valor dado seja negativo ou sofrido. Afetos não são apenas emoções e sentimentos positivos delegados ao ambiente e tudo aquilo que o compõe para além da estrutura física (construída e/ou natural). A Escala de Estima de Lugar está diretamente ligada a sentidos que os participantes constroem na inter-relação com os espaços, e estes sentidos são muito particulares. Por isso, é tão necessário afirmar a existência da influência social e histórica que se expressam nos itens escolhidos por cada participante, revelando a imagem cognitiva e afetiva simbolizada sobre o ambiente

universitário (VIEIRA, 2022).

Por outro lado, somente oito (08) estudantes apresentaram um índice de estima de lugar Potencializador, isto é, apenas 18% dos participantes. Essa estima aponta para percepções e vivências em torno do cuidado, da preservação e da participação dos indivíduos com os ambientes, aumentando sua potência de ação, engajamento e implicação para com o ambiente, repercutindo em uma postura mais ativa e envolvimento na construção de uma relação simbólica que medeia as (re)construções da identidade pessoal e coletiva dos indivíduos em seus ambientes (BOMFIM, 2010).

Em uma análise aprofundada dos itens mais pontuados da escala, pode-se perceber quais os indicadores melhores e piores avaliados pelos estudantes no que diz respeito a sua vivência no campus universitário. No Quadro 03, observa-se quais itens se destacaram com maior pontuação referentes ao Fator I (Potencializador) e Fator II (Despotencializador):

**Quadro 03** - Avaliação geral dos itens mais pontuados pelos estudantes  
(Score Bruto, Média e Desvio Padrão)

<b>Fator I (Agradabilidade + Pertencimento)</b>	<b>Fator II (Destruição + Insegurança)</b>
6. Considero parte da minha história. (128; 4,5; 0,8) 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (124; 4,4; 0,6) 39. Defenderia se necessário. (122; 4,3; 0,7) 34. Me divertir. (115; 4,1; 0,9);	40. Tudo pode acontecer. (118; 4,2; 1,0); 10. Há riscos. (115; 4,1; 1,0); 18. Com estruturas precárias. (105; 3,7; 1,0); 33. Devo estar alerta. (100; 3,6; 0,9)

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, no que tange aos itens mais pontuados no Fator Potencializador, percebeu-se o predomínio de uma avaliação simbólica do espaço universitário, com elementos, principalmente da imagem de pertencimento, com destaque para os itens "6. Considero parte de minha história"; "25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim"; e "39. Defenderia se fosse necessário". A presença de tais indicadores pode manifestar que os estudantes se vinculam às histórias e relacionamentos que são construídos e vivenciados no *campus* universitário, porém não aos lugares que transitam.

Pontua-se que até há referência a imagem de Agradabilidade, com destaque para o item "34. Me divertir", porém, como não há outros itens tão bem pontuados no que diz respeito à dimensão física da agradabilidade dos espaços, pode-se inferir que esse "divertimento" esteja relacionado às vivências nas relações simbólicas e interpessoais estabelecidas. Disto isso, compreende-se o

ambiente não somente em seus aspectos materiais, concreto e tangível, mas também como um território emocional onde essas coisas são conectadas por meio do sentido (BOMFIM, 2010).

No que tange uma avaliação geral dos itens do fator despotencializador, dentre os mais pontuados, há destaque para a imagem de Insegurança, apresentando os itens "40. Tudo pode acontecer"; "10. Há riscos" e "33. Devo estar alerta". Tais itens demonstram que os alunos não sabem o que esperar da vivência universitária, tendo a sensação de que, a qualquer momento, algo inesperado possa acontecer. Como há grande referência ao item "10. Há riscos", infere-se que essa avaliação se deva a uma avaliação da dimensão física do campus, podendo ser resultado de uma percepção de falta de segurança, espaços seguros, iluminados, etc.

Há também referências à imagem de Destruição, com destaque para o item "18. Com estruturas precárias", o que reforça a ideia de que a avaliação despotencializadora em relação ao campus não diz respeito a uma insegurança quanto ao futuro incerto, mas como uma vivência negativa em relação aos espaços precarizados, mal cuidados e mal conservados da universidade que geram um sentido de estar destruído, não recebendo a manutenção devida para o ambiente.

## b) Gênero e Estima de Lugar

A análise dos resultados da Escala de Estima de Lugar (EEL) revela um padrão interessante entre as participantes do estudo, especialmente no que diz respeito à predominância de afetos despotencializadores. De modo geral, independente do gênero, há um predomínio da estima despotencializadora. Como mostra o Quadro 04, das 19 participantes do sexo feminino, 13 demonstraram ter afetos despotencializadores em relação ao ambiente universitário; já entre os participantes masculinos, tem-se seis (06) estimas despotencializadoras e duas (02) potencializadoras.

**Quadro 04 – Gênero e Estima de Lugar**

<b>Gênero</b>	<b>Estima de Lugar</b>
Feminino	13 Despotencializador
	06 Potencializador
Masculino	06 Despotencializador
	02 Potencializador
Não-Binário	01 Despotencializador <sup>5</sup>

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>5</sup> Por haver somente uma pessoa Não-Binária, optou-se por não fazer a análise minuciosa, por não haver tantos outros elementos, bem como os resultados obtidos, neste estudo, apontarem aproximação com as demais avaliações de gênero.

A estima despotencializadora indica uma percepção negativa ou desfavorável em relação à universidade, sugerindo que essas estudantes podem associar a instituição a experiências ou características que diminuem seu potencial, bem-estar ou satisfação (BOMFIM, 2010; BOMFIM et al., 2014). Essa relação negativa pode ter diversas origens, desde fatores sociais até experiências pessoais específicas. Tendo isso em vista, o Quadro 05 aponta quais foram os indicadores mais pontuados dentro dos fatores potencializadores e despotencializadores:

**Quadro 05 - Itens mais pontuados por gênero (Score Bruto, Média e Desvio Padrão)**

Itens	Feminino	Masculino
Fator I	6. Considero parte da minha história. (84; 4,4; 0,91); 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (84; 4,4; 0,6); 34. Me divertirto. (80; 4,2; 0,7); 39. Defenderia se necessário (80; 4,2; 0,6).	6. Considero parte da minha história. (38; 4,7; 0,4); 39. Defenderia se necessário. (35; 4,3; 0,9); 23. Sinto que faço parte. (34; 4,2; 1,0); 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (33; 4,1; 0,8);
Fator II	40. Tudo pode acontecer. (81; 4,2; 0,9); 10. Há riscos. (74; 3,9; 1,1); 18. Com estruturas precárias. (67; 3,5; 1,1); 33. Devo estar alerta. (67; 3,5; 0,7);	10. Há riscos. (34; 4,2; 0,8); 18. Com estruturas precárias. (33; 4,1; 1,4); 40. Tudo pode acontecer. (29; 3,6; 1,5); 33. Devo estar alerta. (28; 3,5; 1,3);

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando a análise do Fator I, de estima de lugar potencializadora, ambos os gêneros trazem como maior pontuação e grau de acordo a vivência de que o campus universitário é parte da história pessoal, como aponta o item "6. Considero parte da minha história". Há apenas dois itens que se diferenciam entre os mais pontuados em ambos os gêneros. No feminino, há a presença do "34. Me divertirto" como o terceiro mais pontuado - item que não aparece com destaque no masculino, recebendo pontuação bruta de 29. No masculino, há o item "23. Sinto que faço parte" como o terceiro de maior destaque, e que não aparece entre os destaques femininos, recebendo pontuação bruta de 73.

No que tange à avaliação do Fator II, de estima despotencializadora, ambos os gêneros pontuaram com destaque os mesmos quatro itens, mudando apenas a ordem de prevalência. No caso do gênero feminino, o de maior destaque foi o item "40. Tudo pode acontecer"; no masculino, o item mais pontuado foi o "10. Há riscos". Considerando os quatro itens mais pontuados, em ambos os

gêneros, percebe-se que há, em consenso, a percepção de que o campus é inseguro.

Embora o estudo não tenha apresentado uma diferença significativa entre os gêneros, entende-se que as mulheres são mais vulneráveis à insegurança. Com efeito, a associação do medo a espaços públicos, muitas vezes, dominados por uma cultura de masculinidade hegemônica, ressalta a necessidade de abordagens sensíveis ao gênero nas políticas urbanas e sociais (SIQUEIRA, 2015). Portanto, compreender e abordar o medo como um fator despotencializador para as mulheres é crucial para promover sociedades mais igualitárias e inclusivas.

Este fator pode trazer uma interpretação sobre a despotencialização como o desconforto das mulheres universitárias em se sentirem à vontade e livre para percorrerem o *campus* sem o medo de sofrerem qualquer forma de humilhação ou preocupação. Estes sentimentos favorecem o não-engajamento e a não apropriação do ambiente.

### c) Raça e Estima de Lugar

Sobre a análise a partir da autodeclaração racial, é demonstrado que dentro dos alunos participantes foram encontrados 03 grupos de identificação racial autodeclarada, com a maioria dos participantes sendo 15 Brancos, 11 Pardas e 02 Negras. A seguir, o Quadro 06 apresenta a relação da raça com a Estima de Lugar no *Campus* do Itaperi:

**Quadro 06 – Raça e Estima de Lugar**

<b>Raça</b>	<b>Estima de Lugar</b>
Branca	03 Potencializador
	12 Despotencializador
Parda	05 Potencializador
	06 Despotencializador
Negra	02 Despotencializador

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, 80% dos brancos tem uma vivência despotencializadora em relação ao *campus*; enquanto os pardos e negros tem, respectivamente, 54% e 100% das estimas despotencializadoras. Considerando uma integração entre os dados dos participantes autodeclarados pardos e negros, tem-se 61% de imagens despotencializadoras.

A partir da análise dos itens mais pontuados em ambos os fatores por parte dos respondentes,

considerando a dimensão racial, obteve-se o Quadro 06. Para análise, considerando o baixo quantitativo de pessoas autodeclaradas negras no estudo, optou-se por integrá-las junto aos autodeclarados pardos.

A este respeito, entende-se que o colorismo surge como um quadro identitário racial e político pautado em um arquétipo predefinido, que cristaliza e distribui papéis de modo desigual e injusto, que restringem e disciplinam as várias formas de compreensão e vivência da negritude no Brasil (DEVULSKY, 2021). Dessa forma, o colorismo, por vezes, atua como mecanismo de opressão até mesmo entre a comunidade negra, colocando uns contra os outros, causando estranhamento por conta de suas diferenças; uma vez que alguns não se sentem “Nem tão preta para ser considerada negra em alguns lugares, mas não branca em qualquer lugar” (GOMES, 2019, p.85).

**Quadro 07 - Itens mais pontuados por raça (Score Bruto, Média e Desvio Padrão)**

Itens	Branca	Parda/Negra
Fator I	25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (66; 4,4; 0,6) 6. Considero parte da minha história. (63; 4,4; 0,7) 39. Defenderia se necessário. (63; 4,2; 0,7) 16. Tenho oportunidades. (61; 4,0; 0,9)	6. Considero parte da minha história. (61; 4,7; 0,8) 39. Defenderia se necessário. (59; 4,5; 0,5) 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (58; 4,4; 0,6) 34. Me divirto. (55; 4,2; 1,0)
Fator II	40. Tudo pode acontecer. (64; 4,2; 0,8) 33. Devo estar alerta. (59; 3,9; 0,8) 10. Há riscos. (58; 3,8; 1,0) 18. Com estruturas precárias. (58; 3,6; 0,9)	10. Há riscos. (57; 4,4; 0,9); 40. Tudo pode acontecer. (54; 4,1; 1,3) 18. Com estruturas precárias. (47; 3,6; 1,2) 22. Me deixa com raiva. (43; 3,3; 1,4).

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange aos itens do fator potencializador, há um elevado grau de concordância quanto aos itens mais pontuados. Brancos, Pardos e Negros destacaram em comum os itens "25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim"; "6. Considero parte de minha história"; e "39. Defenderia se fosse necessário", todos os itens pertencentes a uma avaliação simbólica da vivência no campus universitário, demarcando o pertencimento. Apenas dois (02) itens são diferentes entre os grupos, embora com discrepâncias pouco significativas: entre os brancos, há o destaque para o item "16. Tenho oportunidades" (em quarto), aparecendo em sexto no outro grupo; já entre os pardos e negros, aparece o item "34. Me divirto", aparecendo em quinto outro grupo.

No que tange ao fator despotencializador, também há três indicadores em comum entre os respondentes, "40. Tudo pode acontecer"; "10. Há riscos"; e "18. Com estruturas precárias", sendo dois indicadores de insegurança e um de destruição, respectivamente. Dentre os itens mais pontuados que se diferenciam, tem-se que, entre os brancos, o segundo lugar é ocupado pelo item "33. Devo estar alerta", demarcando a imagem de insegurança; enquanto no outro grupo há, no quarto lugar, o item "22. Me deixa com raiva", característico da imagem de destruição, que, além de uma avaliação física dos ambientes, também demarca uma avaliação das relações estabelecidas, sendo a raiva uma expressão de indignação e inconformismo emocional com situações percebidas em desagrado e desacordo com o que se anseia.

#### d) Escola de Origem e Estima de Lugar

Em relação ao tipo de escola de origem, nove (09) dos respondentes eram de escola pública, dezoito (18) de escola particular e um (01) participante não identificou. Como mostra o Quadro 07, a Escala apreendeu que, dos discentes vindos de escolas públicas, cinco (05) obtiveram o resultado despotencializador, enquanto quatro (04) apresentaram o *campus* Itaperi da Universidade Estadual do Ceará como potencializador. Em relação aos estudantes que anteriormente estavam em escolas particulares, 14 obtiveram resultado despotencializador, enquanto quatro (04) resultaram em potencializador.

**Quadro 08** – Estima de Lugar e Escola de Origem

<b>Tipo de escola</b>	<b>Potencializador</b>
Pública	04 Potencialziador
	05 Despotencialziador
Particular	04 Potencializador
	14 Despotencializador
Não identificou	01 Despotencializador

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a análise dos itens mais pontuados nos fatores da escala, conforme mostra o Quadro 08, em ambos os grupos, dos quatro itens mais pontuados no fator potencializador, três são comuns, a saber, "6. Considero parte de minha história"; "25. As coisas que acontecem nele são

importantes para mim"; e "39. Defenderia se fosse necessário". Como diferença, entre os alunos advindos da rede pública, há destaque para o item "23. Sinto que faço parte", enquanto os advindos da escola particular há destaque para o item "16. Tenho oportunidades".

**Quadro 09** - Itens mais pontuados por tipo de escola (Score Bruto, Média e Desvio Padrão)

Itens	Pública	Particular
Fator I	6. Considero parte da minha história. (43; 4,7; 0,4) 39. Defenderia se necessário. (42; 4,6; 0,5) 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (41; 4,5; 0,5) 23. Sinto que faço parte. (39; 4,3; 0,8)	6. Considero parte da minha história. (81; 4,5; 0,9) 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (80; 4,4; 0,6) 39. Defenderia se necessário. (77; 4,2; 0,6) 16. Tenho oportunidades. (76; 4,3; 0,8)
Fator II	40. Tudo pode acontecer. (39; 4,3; 0,7) 10. Há riscos. (38; 4,2; 0,8) 18. Com estruturas precárias. (33; 3,6; 0,8) 33. Devo estar alerta. (32; 3,5; 0,7)	40. Tudo pode acontecer. (77; 4,2; 1,1); 10. Há riscos. (74; 4,1; 1,1) 18. Com estruturas precárias. (68; 3,7; 1,1) 33. Devo estar alerta (64; 3,5; 1,0)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos itens do fator despontualizador, observa-se que ambos os grupos pontuaram com destaque os mesmos itens, inclusive, na mesma ordem. Dos quatro itens mais pontuados, três se referem a uma imagem de insegurança; e um à destruição, com ênfase na dimensão física do ambiente.

Chama-se a atenção para o item "23. Sinto que faço parte" dentro do fator 1, presente apenas nos respondentes que vieram da escola pública. Tal sentimento está vinculado ao pertencimento e familiarização com o ambiente. A universidade pública, porta aberta pela escola pública - nesta análise especificamente, uma instituição para todas as pessoas, pode levar à inclinação dos estudantes ao sentido de continuidade (escola pública-universidade pública), especialmente quando associado ao item "6. Considero como parte da minha história".

#### e) Curso Universitário e Estima de Lugar

Como apresenta o Quadro 09, foram observados estudantes de seis (06) diferentes cursos. Por se tratar de uma amostra pequena, considerando a distribuição de estudantes por curso, não se pode generalizar os dados com tanta fidedignidade. Porém, de modo geral, observa-se que a estima de lugar que se destaca é a despotencializadora<sup>6</sup>.

**Quadro 10** – Estima de Lugar e Curso

<b>Curso</b>	<b>Potencializador</b>
Ciências Contábeis	01 Potencializador
Ciências Sociais	01 Potencializador
	02 Despotencializador
Geografia	03 Potencializador
	03 Despotencializador
Pedagogia	01 Potencializador
	03 Despotencializador
Psicologia	01 Potencializador
	11 Despotencializador
Serviço Social	01 Potencializador
	01 Despotencializador

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que o curso de maior participação foi o de Psicologia, realizou-se a análise dos itens mais pontuados nos fatores da escala, como mostra o Quadro 10. No que tange ao fator de estima potencializadora, três dos quatro itens de destaque são referentes a imagem afetiva de pertencimento, demarcando a importância da construção da história dos estudantes no ambiente universitário.

<sup>6</sup> Em relação ao curso de Ciências Contábeis, houve a participação de um único estudante, o que não nos dá elementos significativos para a análise geral da relação desse curso com o ambiente universitário.

**Quadro 11** - Itens mais pontuados no curso de Psicologia  
(Score Bruto, Média e Desvio Padrão)

Itens	Psicologia
Fator I	39. Defenderia se necessário. (53; 4,4; 0,6) 6. Considero parte da minha história. (52; 4,3; 1,0) 25. As coisas que acontecem nele são importantes para mim. (50; 4,1; 0,7) 16. Tenho oportunidades. (50; 4,1; 0,9)
Fator II	18. Com estruturas precárias. (49; 4,0; 0,9) 10. Há riscos. (47; 3,9; 1,1); 40. Tudo pode acontecer. (47; 3,9; 1,4) 22. Me deixa com raiva. (45; 3,7; 0,7)

Fonte: Dados da pesquisa.

Somente um item de agradabilidade teve destaque, a saber, "16. Tenho oportunidades", não estando relacionado a uma percepção física do ambiente universitário, mas às possibilidades de crescimento pessoal e profissional que o ambiente pode proporcionar, reafirmando o entendimento de que a imagem de Agradabilidade também está relacionada às possibilidades de atração que os ambientes proporcionam quando “[...] estes são percebidos como capazes de suprir as necessidades funcionais dos sujeitos, como por exemplo, as oportunidades de trabalho, cultura, educação, interação, entre outros” (BOMFIM; FEITOSA; FARIAS, 2018, p.460).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados e analisados nos mostram que apesar de os estudantes apontarem para a despotencialização, ou seja, baixa implicação e engajamento com o ambiente universitário, os participantes revelam que de algum modo se importam com ele, denunciando seus aspectos defasados, falhas e insuficiências. Ao expressarem o que percebem e como estimam o *campus*, eles dão voz sobre se sentem apresentando as insatisfações que refletem as afetações sofridas neste ambiente.

Vimos que a despotencialização apresentada pelos estudantes está fortemente ligada à estrutura física precária, refletindo uma imagem mental do *campus* destruída e insegura. A Psicologia Ambiental tem essa função de estudar e compreender o que se passa na relação pessoa-ambiente e, a partir de então, analisar que atravessamentos e interferências ocorrem em e através de ambos a ponto de gerar (trans)formações em suas constituições, sejam pessoais (subjetivas e

comportamentais) e/ou estruturais.

De modo geral, o estudo apontou que não houve predominância de indivíduos com relação potencializadora em relação ao *campus* do Itaperi. Embora haja grupos que contenham números equiparáveis entre potencialização e despotencialização, a realidade se mostrou distante da ideal, sendo necessário pensar sobre os fatores que causam esses resultados, para assim, haver a construção e manutenção de uma universidade com espaços físicos que proporcionem melhores indicadores de pertencimento e agradabilidade.

No caso do recorte por gênero, é imperativo reconhecer que a despotencialização gerada pela insegurança não é uma consequência natural, mas sim um fenômeno socialmente construído que reflete dinâmicas de poder de gênero. Destaca-se que a percepção de insegurança no *campus* foi a mesma entre os gêneros, no entanto, no que tange à vivência das violências, o feminino configura um grupo mais vulnerável.

Desse modo, o medo e a insegurança nos espaços públicos, especialmente percebidos por mulheres, apontam para a necessidade de abordagens sensíveis ao gênero nas políticas urbanas e sociais. A superação dessas barreiras requer não apenas a mitigação destes sentimentos, mas a transformação das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero, possibilitando que as mulheres alcancem todo o seu potencial no espaço público e, por extensão, em todas as esferas da vida.

Em relação à raça e aos tipos de escola, também foi possível perceber que os afetos eram predominantemente despotencializadores. Se correlacionarmos os dados apresentados entre a origem escolar e a raça, podemos inferir que a maioria dos participantes se autodeclararam brancos e provém de escolas particulares. Neste ponto, entende-se que há disparidades entre os ambientes educacionais de escolas particulares e públicas envolvendo a estrutura física e disponibilidade de materiais didáticos, além da ausência de professores, fatos que são contornáveis nas escolas particulares em virtude dos investimentos financeiros que recebem dos clientes-estudantes que acabam por receber em contrapartida uma estrutura física e educacional de maior qualidade. Ao ingressarem na universidade pública com estruturas precárias, os estudantes provenientes de escolas particulares podem sentir um impacto ao perceberem diversas discrepâncias entre os ambientes educacionais.

Por fim, salienta-se que outros estudos, considerando a interseccionalidade, são de extrema importância para entender a vivência no campus universitário. Entende-se, a vivência de uma mulher negra proveniente de uma escola pública é bem diferente se uma mulher branca, mesmo que proveniente de uma escola pública, discrepâncias que aumentariam se considerar outras variáveis como classe e gênero. Infelizmente, por conta do tamanho da amostra, essas análises não foram possíveis neste estudo.

## REFERÊNCIAS

- BOMFIM, Z. Á. C. **Cidade e Afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BOMFIM, Z. Á. C.; NOBRE, B. H. L.; FERREIRA, T. L. M.; ARAÚJO, L. M. A.; FEITOSA, M. Z. S.; MARTINS, A. K. S. Affective maps: validating a dialogue between qualitative and quantitative methods. In: GARCIA-MIRA, R.; DUMITRU, A. (org.). **Urban Sustainability**: Innovative spaces, vulnerabilities and opportunities. A Coruña, Espanha: Instituto de Investigación Xoa Vicente Viqueira, 2014.
- BOMFIM, Z. A. C.; FEITOSA, M. Z. S.; FARIAS, N. F. Afetividade e lugar como categorias de mediação no Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental. In: LIMA, A. F.; GERMANO, I. M. P.; FREIRE, J. C. (Orgs.). **Sujeito e subjetividades contemporâneas**: estudos do programa de pós-graduação em psicologia da UFC. Fortaleza: Edições UFC, 2018.
- BOMFIM, Z. A. C.; DELABRIDA, Z.; FERREIRA, K. Emoções e afetividade ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. (Orgs.). **Psicologia Ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- GOMES, I. Reflexão sobre os limites e possibilidades de empatia na escuta de mulheres negras. In: TASSINARI, M.; DURANGE, W. (Orgs.). **Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana**. Curitiba: CRV, 2019.
- MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n.1, p.121-130, 1998.
- MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 503-514, dez. 2016.
- SAWAIA, B. B. (Org). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SIQUEIRA, L. A. **Por onde andam as mulheres**: percursos e medos que limitam a experiência de mulheres no centro do recife. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- UECE inicia semestre letivo com 320 alunos em oito novos cursos e três novos campi. **Portal de notícias da UECE**, 8 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://www.uece.br/noticias/uece-inicia-semester-letivo-com-320-alunos-em-oito-novos-cursos-e-tres-novos-campi/>>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 1983.
- VIEIRA, J. S. F. **O ambiente escolar sob o olhar dos estudantes**: significados, sentidos e afetos. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **TEREZINHA DE SOUSA COSTA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1992), com especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2011). Servidora Pública desde 2002 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Desde 2013 exerce a função de Técnica em Educação até os dias atuais, com lotação na Coordenadoria de Tecnologia e da Informação.

### **MARIA MARGARETE FERNANDES DE SOUSA**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1993), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora Titular da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos-GETEME/PPGLin/UFC. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e análise do discurso, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais e nas estratégias de construção dos sentidos do texto: referenciação, intertextualidade, interdiscursividade, argumentação e multimodalidade. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13, desde 2017.

### **VALDÍCIA FALCÃO SALES**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1996). Especialização em Educação Especial - Deficiência Intelectual (1998). Especialização em Atendimento Educacional Especializado (2014). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Desde 2012 atua como professora do Atendimento Educacional Especializado no Município de Fortaleza e 2011 no Município de Maracanaú.

### **ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JÚNIOR**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1994), especialização em pesquisa educacional pela Universidade Federal do Ceará (1992) e educação a distância pela Universidade de Brasília (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009).

### **MARCEL TEIXEIRA E SILVA**

Doutorando em Ciências da Educação na Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Mestre em Tecnologias Emergentes da Educação na MUST University, Florida, USA. Pós-Graduação em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica - Centro Universitário Internacional - Carga Horária: 810h. Ano da formação – 2022. Pós-Graduação - MBA em História da Arte - Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro - Carga Horária: 420h. Ano da formação – 2018. Pós-Graduação em

Psicopedagogia Institucional - Centro Universitário Internacional - Carga Horária: 480h. Ano da formação – 2021. Licenciatura em História – Universidade Federal de Goiás. Ano da formação – 2011. Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú. Ano da formação – 2020. Licenciatura em Artes Visuais - Centro Universitário Internacional. Ano da formação – 2020.

### **RONNISE VENÂNCIO ROSA**

Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Internacional e Concluído em 2022. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Concluído em 2022. Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação pela MUST University em 2024.

### **INÊZ ALVES LIMA MOREIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, Estado do Ceará (2001), com especialização em Psicopedagogia numa abordagem clínica e institucional pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2003). Servidora Pública desde 2010 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Está exercendo o cargo de Coordenadora do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, APRENDER MAIS, desde janeiro de 2023, na EM Escola professora Irene de Souza Pereira - Distrito de Educação IV. Autora de artigo na área da Educação.

### **JULIANA GOMES DOURADO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Especialização em Gestão Escolar (2010). Especialização Psicopedagogia Institucional e Clínica (2012). Servidora Pública desde 2004, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Desde 2013 atua como Gestora Escolar. De 2013 a 2022 na Escola Municipal Tereza D'Ana e de 2022 aos dias atuais, na Escola Municipal Geísa Firmo Gonçalves, ambas pertencentes ao Distrito de Educação IV.

### **CRISTIANE RABELO E SILVA CALCAGNOTTO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2010), com especialização em Psicomotricidade numa abordagem clínica e educacional pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012). Mestranda em Ciências da Educação pela Ecumenical World University desde 2022. Servidora Pública desde 2011 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. De 2014 a 2018 atuou como técnica de educação no Distrito de Educação IV. De 2018 a 2022 atuou como Coordenadora Pedagógica da Escola professora Irene De Souza Pereira. Desde 2022 exerce a função de Diretora Escolar da EM Minha Vida Meus Amores - Distrito de Educação IV até os dias atuais. Autora de artigos na área da Educação. Email: cris\_rabelo@hotmail.com

### **FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES**

Mestranda em Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (2023). Mestre em Ciências Educação na Universidade Del Sol de Assunção (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2009), com especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela KURIUS (2009), bacharela em Administração pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2013), bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2020), Mediadora e

Conciliadora Judicial pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ e atuou por 8 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza - Ceará, com ênfase em Administração Educacional e Docência Polivalente. É organizadora de livros de diversos artigos, incluindo os e-books. E-mail: fabiolamenezesf@gmail.com

### **GLAUBIA PIRES ASSUNÇÃO ARAÚJO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA (2000), com especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú i - UVA (2002) Curso de Extensão em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará -UECE (2003) .Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2023) Professora Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana ( 2023). Servidora Pública efetiva da rede estadual do Estado do Ceará desde 1995 até a presente data (SEDUC). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza desde 2001 até a presente data (SME). Com 16 anos de experiência em Gestão Escolar na Rede Estadual e Atualmente Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (2023). Diretora Comercial da Mentoria Ideias Acadêmicas (2023).

Email: glaubiapires@yahoo.com.br

### **JULIANA DE SOUZA FERREIRA VIEIRA**

Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Uni7, e em Psicologia Escolar/Educacional pelo CRP. Trabalha nas áreas clínica e docência dentro da Universidade Estadual do Ceará. Autora do livro O ambiente escolar sob o olhar de estudantes, significados, sentidos e afetos (2022).

### **TELMA MARIA CLEMENTINO PINTO**

Graduado em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), especialização em Administração Escolar (2002) e em Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (2007).

### **MARLIETE OLIVEIRA ALMEIDA SUCUPIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Pós Graduação em Gestão Educacional pela Universidade Vale do Acaraú - UVA.

E-mail: marlietesucupira@gmail.com

### **SUÊRDA MÁRCIA ALVES BRITO**

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, com especialização em psicopedagogia clínica e institucional. Atuou como psicopedagoga, desenvolvendo um trabalho com crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem no município de Jaguaratama, Assessora pedagógica, com ênfase na formação continuada de professores do ciclo de alfabetização e formação em serviço e no acompanhamento técnico pedagógico no município de Fortaleza pelos Programas PAIC e PNAIC. Atualmente exerce o cargo de coordenadora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais numa Escola Municipal de Fortaleza.

E-mail: suerdamarciabrito@gmail.com

**TATIANE DOS SANTOS ANJOS**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, pós-graduada em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL. E-mail: tatianasantosanjos@gmail.com

**ANA MARIA ALMEIDA LEÃO CRISOSTOMO**

Graduada em licenciatura plena em sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Pós-graduada em metodologia do ensino da geografia.

**MARIA AMÉLIA SAMPAIO DE ALMEIDA MENDES**

Graduada Em Licenciatura Plena Em Geografia Pela Universidade Estadual Do Ceará. Pós-Graduada Em Metodologia Do Ensino Da Geografia

**RONALT GOMES DA SILVA**

Graduado Em Licenciatura Plena Em Física Pela Universidade Federal Do Ceará. Pós-Graduado Em MBA Em Gestão Escolar.

**ANA CECÍLIA DE SOUSA COSTA**

Possui graduação em Jornalismo pelo Centro de Ensino Superior do Ceará (2014). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2016). Tem título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2019). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2022). Atualmente é professora de área específica (Língua Portuguesa) na Escola Municipal Vicente Fialho da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

**ANA CRISTINA SANTIAGO DA COSTA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA-CE (2004), com especialização em Gestão e Coordenação Escolar pelo Centro de Educação Tecnológica Darcy Ribeiro - FTDR - CE (2010). Especialização em Docência na Educação Infantil, pela Universidade Federal do Ceará - UFC -CE (2015). Mestranda em Saúde Coletiva na Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Servidora Pública desde 2010 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Dois anos atuando como técnica formadora no Distrito de Educação V. Por quatro anos atuou como Coordenadora Pedagógica da Educação infantil. Desde 2022 exerce a função de professora de Educação infantil no Distrito de Educação III até os dias atuais.

**ANA MICHELLE LIMA OLIVEIRA DA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2011), com especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Futura (2018). Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza Educação desde 2011. Atualmente exerce função de Coordenadora Pedagógica do CEI AUGUSTO PONTES - Distrito de Educação IV desde 2020.

E-mail: anamichelle.lima@educacao.fortaleza.ce.gov.br

**JUCIANO TEIXEIRA DE FREITAS**

Licenciado em Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción PY.

**HERMANO JOSÉ DA SILVA**

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción PY.

**VALDENIA DAMASCENO SILVA**

Mestre em Ciências Educação - UI - Universidade Interamericana, PY, (2022), Mestre em Gestão pelo IPT - Instituto Politécnico de Tomar / Portugal, (2023), Especialista em Gestão - FAT - Faculdade Alagoana de Pesquisa, Educação e Cultura (2020), Psicomotricista Relacional - FACEL- Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – Curitiba – (2016), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UECE - Universidade Estadual do Ceará - (2007), Pedagogia Licenciatura Plena - UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral - (2005), Professora Universitária na Faculdade KURIOS (2012), Professora concursada da Rede Municipal de Fortaleza desde de (2001), Gestora Educacional há 15 anos na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ce.

**DÉBORA MARIA SOARES DIAS**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza – Unifor (2000). Habilitação em Português e Inglês pela Universidade Vale do Acaraú – UVA (2003). Especialista em Alfabetização de Crianças pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2009). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ (2011). Concluiu o Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY (2023). Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza- Ce desde 2001. Exerceu a função de Coordenadora Pedagógica de Creche, Coordenadora de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em escola. Atuou como Formadora de professores da Educação Infantil em Polo e em contexto. Formadora de professores das Series Iniciais do Ensino Fundamental no contexto escolar. Articuladora na construção e atualização do Projeto Político Pedagógico de creche e escola. Participou de vários cursos de Formação Continuada da rede e outros por investimento próprio. Participou da Banca Examinadora de Monografia do Curso de Especialização em Docência (UECE). Fez parte da Comissão Técnica de Escolha do Livro Didático da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (2017). Atualmente, trabalha como professora de Educação Infantil na Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão- Distrito de Educação 4. E-mail: deboramsd@hotmail.com

**ALDÊNIA NÚBIA GOMES FERREIRA PAIVA**

Mestranda Em Ciências Da Educação (Início-2022). Especialista Em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Universidade Federal do Ceará-UFC (2004). Graduada Em Pedagogia-Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2002). Graduada em Ciências Biológicas - Universidade Regional do Cariri-URCA. (1995). Servidora Pública Municipal de Fortaleza desde o Ano (2001). Atuando

como Professora da Educação Infantil/Ensino Fundamental /Monitora do Espaço Lúdico da Criança/Professora da Sala de Apoio Pedagógico/AEE -Atendimento Educacional Especializado/Atualmente no Apoio à Gestão Pedagógica.

#### **ALDA BARROS VIEIRA FERNANDES**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Del Sol – Py – 2024. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia – Universidade Cândido Mendes, com carga horária 600 horas. Ano de formação 2018. Pós-graduada em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) com carga horária 660 horas. Ano de formação 2013. Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ano de formação 2011. Licenciatura em Educação Religiosa pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB). Ano de formação 2000. Já atuou como professora efetiva do Ensino Religioso no Município de Fortaleza (CE). Atualmente trabalha como professora efetiva do Atendimento Educacional Especial – AEE, também no município de Fortaleza na escola de Ensino Fundamental Demócrito Rocha.

#### **SANDRA LOPES DA COSTA**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Del Sol –Py – 2024. Pós-Graduada em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ano de formação: 2006. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – Ano de formação: 1992. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará – Ano de formação: 1984. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde o ano de 2002, com experiência na área da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

#### **ANA DANIELE FONTENELLE NOGUEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE (2000), com especialização em Gestão com ênfase em Coordenação e Supervisão Escolar pela Faculdade Latino Americana de Educação – FLATED (2019). Professora efetiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental desde 2006 na Secretaria Municipal de Educação de Fortim-CE. De 2017 até os dias atuais, exerce a função de Supervisora Escolar e Formadora do Eixo de Língua Portuguesa – (3º ao 5º ano) do PAIC Integral, na SME de Fortim.

#### **JEMIMA SILVESTRE DA SILVA**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do RINGEOPROF/UFRN, com ênfase na área de ensino de Geografia, 2016 a 2018. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará/UFC- 2015; Especialista em Geografia do Nordeste: Gestão e Desenvolvimento do Território/UERN, 2009. Possui Licenciatura Plena em Geografia, pela UERN, 2007. Professora Efetiva do Estado do Rio Grande do Norte/SEEC-RN desde 2011. Coordenadora de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Icapuí, 2015. Diretora do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação de Icapuí 2014. Professora da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Mª Porto Costa Lima, 2009 a 2013. Experiência em metodologias de ensino com Tecnologias da Informação e Comunicação e Mídias Digitais. Acompanhamento pedagógico e docente em cursos de graduação em Pedagogia- UVA e CEEDS.

**ADAULENIA MAGALHÃES DE LIMA**

Graduada em Pedagogia pela URRN (2000) e pela UECE em Licenciatura Plena no Curso de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª Série, nas Áreas Específicas (2003). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFC – CE (2012). Professora efetiva nos municípios de Fortim (2006) e Beberibe (2007) – Ceará. Em Fortim atua, há 16 anos, na Secretaria Municipal de Educação exercendo as funções de Diretora de Departamento Pedagógico e Formadora do Eixo de Gestão do Ensino Fundamental do PAIC INTEGRAL. Atualmente, cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na FVJ em Aracati – Ceará e recentemente exercendo a função de Articuladora Municipal do CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Governo Federal.

**ANNE DE BRITO ABREU MARTINS FRANCO**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Del Sol –Py - 2024. Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Escolar – Universidade Vale do Jaguaribe – Carga Horária: 430 horas – Ano de formação: 2015. Pós-Graduada em Educação Especial – Universidade Estadual Vale do Acaraú – Carga Horária: 390 horas – Ano de formação: 2008. Licenciatura Plena em Educação Física – Faculdade Integrada do Ceará – Carga Horária: 2736 horas – Ano de Formação: 2006. Já atuou pelo Estado do Ceará, como professora temporária de Educação Física e Diretora de turma, no Município de Fortaleza como professora temporária de Educação Física, no Município de Maracanaú como professora temporária de Educação Física e atualmente trabalha como professora efetiva de Educação Física na prefeitura Municipal de Caucaia, na Escola Maria de Lourdes Rocha, seu ingresso no município se deu no ano de 2010.

**VAGDA LÚCIA MARTINS COSTA**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Del Sol –Py - 2024. Pós-Graduada em Planejamento Educacional – Universidade Salgado de Oliveira – Carga Horária: 378 horas – Ano de formação: 1996. Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Fortaleza – Carga Horária: 2595 horas – Ano de Formação: 1988. Já atuou pelo Estado do Ceará, como professora de Língua portuguesa e atualmente trabalha como professora efetiva na prefeitura Municipal de Fortaleza, na Escola Dom Manoel da Silva Gomes, seu ingresso no município se deu no ano de 2001.

**SHEILA MARIA DE BRITO ABREU MARTINS**

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Del Sol –Py - 2024. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio – Universidade Vale do Acaraú – Carga Horária: 390 horas – Ano de formação: 2001. Licenciatura Plena em Disciplinas Específicas do Ensino Básico – Universidade Estadual do Ceará – Carga Horária: 780 horas – Ano de Formação: 2001. Bacharelado em Direito – Universidade de Fortaleza – Carga Horária: 3000 horas – Ano de Formação: 1993. Já atuou pelo Estado do Ceará, como professora temporária de Língua portuguesa, no Município de Pacatuba como professora efetiva de Língua Portuguesa e atualmente trabalha como professora efetiva na prefeitura Municipal de Fortaleza, na Escola Haroldo Jorge Braun Vieira, seu ingresso no município se deu no ano de 2001.

**ADAULENIA MAGALHÃES DE LIMA**

Graduada em Pedagogia pela URRN (2000) e pela UECE em Licenciatura Plena no Curso de

Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª Série, nas Áreas Específicas (2003). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFC – CE (2012). Professora efetiva nos municípios de Fortim (2006) e Beberibe (2007) – Ceará. Em Fortim atua, há 16 anos, na Secretária Municipal de Educação exercendo as funções de Gerente Municipal PAIC INTEGRAL (2009-2016), Diretora de Departamento Pedagógico (2017-2024) e Formadora do Eixo de Gestão do Ensino Fundamental do PAIC INTEGRAL (2017-2024). Atualmente, cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na FVJ em Aracati – Ceará e recentemente exercendo a função de Articuladora Municipal do CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Governo Federal.

#### **GERDENE SOARES DOS SANTOS**

Graduada em Letras/ Português e Literaturas de língua portuguesa pela Faculdade do Vale do Jaguaribe-FVJ (2008). Graduanda em Pedagogia pela FAVENI (2022 a 2024) Especialista em Psicopedagogia pela INIASSELVI (2019) Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela FVJ (2011). Professora efetiva no município de Beberibe (2016), professora prestadora de serviços no município de Fortim, desde 2009, atuando na coordenação pedagógica (2009 – 2024) compondo a gestão escolar na escola de ensino Fundamental II.

#### **FRANCISCA WALCYNEIDE MATEUS**

Graduada em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA-CE, Brasil (2004) e em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil (2010). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará, UFC-CE, Brasil (2012). Professora efetiva da rede pública municipal de Palhano – Ceará, desde 1998. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Fortim – Ceará, há 16 anos, onde exerceu por 1 ano (2009) o cargo de Coordenadora Pedagógica Escolar, por 9 anos (2010 – 2018) o cargo de Supervisora Técnica (responsável pelos programas SIGE, SAAP e SISPAIC) e há 6 anos (2019-2024) atua na função de Gerente Municipal do PAIC INTEGRAL.

#### **ICARO EUGÊNIO MOTA FURTADO**

Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

#### **LOUISE MOREIRA BRANDÃO**

Graduanda em Psicologia (UECE). Integrante do grupo Eclipsi de estudos em clínica Psicanalítica da profa. Alessandra Xavier e extensionista do grupo Lapisc, sob orientação do professor Fábio Pacheco.

#### **IGOR DE SOUSA BATISTA**

Estudante de Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuando como estagiário de psicologia clínica no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA - UECE). Participou do projeto Mais Papo Mais Atitude, um projeto da União dos Jovens do Vicente Pinzón (UJVP) que leva rodas de conversas a escolas da rede estadual de ensino do Ceará.

#### **AMANDA SERRA LOPES**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará. É integrante do Laboratório de Sociedades, Subjetividades e Humanismo (LASSU) atuando como bolsista no Plantão AcolheDor,

projeto de extensão que fornece à comunidade atendimento de plantão psicológico para mulheres vítimas de violência.

**FÁBIO PINHEIRO PACHECO**

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor adjunto do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), lecionando disciplinas do setor de Psicologia Social, Comunitária e de Grupos. Coordenador do Laboratório de Pesquisas e Intervenções em Psicologia Social e Comunitária (LAPISC).

ISBN 978-655376345-6



9

786553

763456

