

EDUCAÇÃO

do Século XXI

Revolucionando a
Sala de Aula

Organização
Resiane Silveira



v. **3**
2024

EDUCAÇÃO

do Século XXI

Revolucionando a Sala de Aula

Organização
Resiane Silveira



v. **3**
2024

2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e	Silveira, Resiane Paula da Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula - Volume 3 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 118 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-095-7 DOI: 10.5281/zenodo.14230540 1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título. CDD: 370.7 CDU: 37
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/11/educacao-do-seculo-xxi-revolucionando.html>



AUTORES

ADECINA SILVA DE LIMA MORAES
ADRIANA DOS SANTOS
ADRIANA MARQUES RODRIGUES
ANA ROCHA
ANAILDO PEREIRA DA SILVA
ANGELA MARIA PASSOS SILVA
ANTONIA ALVES BEZERRA DE OLIVEIRA
BRUNA TICIANE VICENTE
CÉLIA DOS SANTOS MOREIRA
CRISTIANE RIBEIRO DE SOUZA
DAMIANA SALVIANO SILVA
EDINEIA MORAES DO NASCIMENTO
GIRLANE CARDOSO DA SILVA
JANAINA FURTADO CAVALCANTE BRANCALEÃO
JAYNE ALVES DA SILVA
JÉSSICA SOUZA SERPA
JOYCE HELLEN MATEUS
KARINA FERREIRA
LAIANE MORAES MIGUINS
LEILIANE SILVEIRA
MARIA EDUARDA ALVES BEZERRA
MARLUCI CALANDRIN ALVES AQUILES
NILDA DE ANDRADE DA COSTA
RAFAELA MORENO FEITOSA
ROBERTA JUNGLOS DA SILVA
VANESSA DAIANA PEDRANCINI
VANIA FOGAÇA DOS SANTOS

APRESENTAÇÃO

A Educação, ao longo dos séculos, tem se mostrado um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades e para o progresso da humanidade. Cada era apresentou desafios próprios e demandas específicas, exigindo constantes adaptações dos métodos pedagógicos e dos paradigmas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, poucos períodos na história puderam testemunhar transformações tão profundas e aceleradas quanto aquelas que marcam o início do século XXI.

O advento da tecnologia digital, a globalização das informações e a crescente complexidade das relações humanas impuseram à educação contemporânea uma necessidade urgente de revisão e reinvenção. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas tecnológicas ou de introduzir metodologias inovadoras, mas de repensar, de forma crítica e reflexiva, o próprio papel da educação em um mundo em constante mutação.

É nesse contexto desafiador que surge Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula. A obra propõe um mergulho profundo nas novas práticas pedagógicas, oferecendo uma análise criteriosa e fundamentada das tendências que emergem nas instituições de ensino ao redor do mundo. Mais do que apresentar soluções prontas, este livro convida seus leitores a refletirem sobre as múltiplas possibilidades que se abrem para a formação de indivíduos preparados para os desafios de um futuro incerto e imprevisível.

Os autores, comprometidos com a excelência acadêmica e com a evolução da prática docente, trazem à tona discussões que vão desde a adoção de novas tecnologias educacionais até a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a formação integral do ser humano. Em cada página, há o convite para uma reflexão crítica sobre o que significa educar no século XXI e como a sala de aula pode se tornar um espaço de transformação, inovação e cidadania.

Assim, este livro é um recurso valioso não apenas para educadores e gestores educacionais, mas também para todos aqueles que, de alguma forma, compreendem a educação como um caminho indispensável para a construção de um mundo mais

justo, equitativo e solidário. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas práticas, novos olhares e, sobretudo, uma renovada esperança no poder transformador da educação.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 CONTRIBUIÇÕES DE UMA DISCUSSÃO SOBRE OS ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E ÉTICOS DE UMA QSC NAS AULAS DE CIÊNCIAS <i>Célia dos Santos Moreira; Vanessa Daiana Pedrancini</i>	10
Capítulo 2 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LINGUÍSTICA COM O GÊNERO PODCAST COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS <i>Girlane Cardoso da Silva; Anaildo Pereira da Silva; Laiane Moraes Miguins</i>	21
Capítulo 3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A COMPREENSÃO DAS DIMENSÕES CIENTÍFICAS E SOCIAIS DA FOSFOETANOLAMINA <i>Célia dos Santos Moreira; Vanessa Daiana Pedrancini</i>	36
Capítulo 4 POLÍTICAS PÚBLICAS COM CENTRALIDADE NA FAMÍLIA <i>Maria Eduarda Alves Bezerra</i>	50
Capítulo 5 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA <i>Adriana Dos Santos; Damiana Salviano Silva</i>	60
Capítulo 6 O JOGO E A MEDIAÇÃO DOCENTE <i>Rafaela Moreno Feitosa; Joyce Hellen Mateus; Nilda de Andrade da Costa; Jéssica Souza Serpa; Cristiane Ribeiro de Souza; Edineia Moraes do Nascimento; Leiliane Silveira; Adecina Silva de Lima Moraes</i>	78
Capítulo 7 O PAPEL TRANSFORMADOR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR <i>Antonia Alves Bezerra de Oliveira; Adriana Marques Rodrigues; Bruna Ticiane Vicente</i>	88
Capítulo 8 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO <i>Jayne Alves da Silva; Angela Maria Passos Silva; Janaina Furtado Cavalcante Brancaleã; Marlucci Calandrin Alves Aquiles; Ana Rocha</i>	94
Capítulo 9 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ATUAL <i>Cristiane Ribeiro de Souza; Adecina Silva de Lima Moraes; Edineia Moraes do Nascimento; Karina Ferreira</i>	99
Capítulo 10 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM <i>Janaina Furtado Cavalcante Brancaleão; Jayne Alves da Silva; Vania Fogaça dos Santos</i>	106

Capítulo 11 A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY <i>Edineia Moraes do Nascimento; Marlucci Calandrin Alves Aquiles; Roberta Junglos da Silva</i>	109
---	------------

Capítulo 12 O LETRAMENTO E SUA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA AMPLA E DINÂMICA <i>Jéssica Souza Serpa; Cristiane Ribeiro de Souza; Adecina Silva de Lima Moraes; Roberta Junglos da Silva</i>	112
--	------------

AUTORES	115
----------------	------------



Capítulo 1
CONTRIBUIÇÕES DE UMA DISCUSSÃO
SOBRE OS ASPECTOS POLÍTICOS,
ECONÔMICOS E ÉTICOS DE UMA QSC
NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Célia dos Santos Moreira
Vanessa Daiana Pedrancini





CONTRIBUIÇÕES DE UMA DISCUSSÃO SOBRE OS ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E ÉTICOS DE UMA QSC NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Célia dos Santos Moreira

*Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Doutora em Educação
para a Ciência e a Matemática, UEM, celia_japora@hotmail.com*

Vanessa Daiana Pedrancini

*Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Doutora em Educação
para a Ciência, UNESP, vapedrancini@yahoo.com*

RESUMO

Este artigo apresenta a análise acerca das contribuições de um ensino organizado por meio da Questão Sociocientífica (QSC) Fosfoetanolamina para a compreensão dos alunos sobre os aspectos políticos, econômicos e éticos que norteiam o desenvolvimento da C&T. A fonte de constituição dos resultados advém da leitura e discussões de um texto que retrata o cenário de liberação da fosfoetanolamina pelo poder político, em uma turma de 8^o ano do ensino fundamental, de uma escola pública da região sul de Mato Grosso do Sul. Os resultados foram organizados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2016), bem como, analisados e interpretados à luz da perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e de outros referenciais da área. Os resultados apresentados fortalecem a importância de se trabalhar as QSCs em sala de aula, aliadas aos conteúdos científicos, sociais, políticos e econômicos como forma de promover a alfabetização científica dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Perspectiva CTS, Questões Sociocientíficas.



ABSTRACT

This article presents the analysis about the contributions of a teaching organized through the Socio-Scientific Questionnaire (QSC) Phosphoethanolamine to the students' understanding of the political, economic and ethical aspects that guide the development of S & T. The source of constitution of the results comes from reading and discussing a text that portrays the scenario of release of phosphoethanolamine by political power in a class of 8th grade elementary school from a public school in the southern region of Mato Grosso do Sul. results were organized according to the content analysis of Bardin (2016), as well as analyzed and interpreted in the light of the Science-Technology-Society (CTS) perspective and other references in the area. The results presented reinforce the importance of working the QSCs in the classroom, together with scientific, social, political and economic contents as a way of promoting the scientific literacy of students.

Keywords: Science Teaching, CTS Perspective, Socio-Scientific Issues.

INTRODUÇÃO

Atualmente, resultados de pesquisas na área destacam as dificuldades do Ensino de Ciências na educação básica em desenvolver algumas de suas funções atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996), como, por exemplo, formar cidadãos que compreendam a ciência, os conhecimentos gerados por ela, suas relações com os aspectos sociais, políticos, econômicos, éticos e culturais, bem como utilizar tais conhecimentos para resolver situações-problema vivenciadas fora do ambiente escolar (BRASIL, 1996; VIEIRA; BAZZO, 2007; LOPES, 2010; AMORIM, 2013; CARVALHO, 2014). Sobre este contexto, Alves (2006) destaca que o ensino na educação básica está deixando a desejar por ser vítima de uma sociedade capitalista, que projeta na instituição escolar o local propício para atender aos seus interesses econômicos imediatos, formação de clientelismo e politicagem, deixando de exercer sua verdadeira função de formar cidadãos conscientes e comprometidos em utilizar os conhecimentos advindos da Ciência e Tecnologia para o bem-estar social.

Uma estratégia que pode possibilitar a reflexão das dimensões que englobam C&T é a perspectiva de ensino conhecida como CTS, a qual propõe a análise crítica das dinâmicas e complexas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, permitindo aos alunos conhecimentos científicos necessários à compreensão e transformação da

sociedade (GARCÍA PALACIOS et al., 2003; AIKENHEAD, 2009; BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2016). Neste sentido, a Educação CTS no ensino das Ciências pode contribuir na formação pessoal e coletiva dos cidadãos, uma vez que possui, entre outras finalidades, o objetivo de “[...] preparar os estudantes para enfrentarem o mundo sócio-tecnológico em mudança acelerada, no qual competências como as relacionadas com valores sociais e éticos são relevantes” (MARTINS; VIEIRA, 2008, p. 11).

No entanto, apesar da perspectiva CTS possuir uma vasta estrutura teórica e ter atingido grande amadurecimento ao longo de anos, Zeidler e colaboradores (2005) destacam que a abordagem CTS, por si só, não possui uma estrutura pedagógica que possibilite a organização de ensino em sala de aula de maneira a promover nos alunos elementos para seu desenvolvimento ético e moral, assim como seu poder argumentativo e compreensão do mundo natural e social que os cercam. Para sanar esta lacuna deixada por esta abordagem, estes autores ressaltam a necessidade de elaborar estratégias de ensino por meio QSCs com o objetivo de engajar a sociedade em debates referentes à C&T, principalmente, no que se refere à reflexão dos aspectos políticos, éticos e econômicos.

Neste contexto, este trabalho apresenta a análise acerca das contribuições de um ensino organizado por meio da QSC Fosfoetanolamina para a compreensão dos alunos sobre os aspectos políticos, econômicos e éticos que norteiam o desenvolvimento da C&T.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com 30 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região sul de Mato Grosso do Sul, e representa parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2017. Os dados aqui apresentados referem-se apenas às investigações sobre a compreensão dos alunos acerca da relação entre fosfoetanolamina e seus aspectos políticos, econômicos e éticos.

A fonte de constituição dos resultados advém da leitura e discussões de um texto que retrata o cenário de liberação da fosfoetanolamina pelo poder político, o qual foi desenvolvido pela própria pesquisadora, a qual era a professora efetiva da turma no momento da realização da pesquisa. Para análise dos resultados, a aula foi

gravada e transcrita. Na sequência, os resultados obtidos foram organizados segundo a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), bem como analisados e interpretados à luz da perspectiva CTS e de outros referenciais da área.

Ao longo do artigo, são apresentadas descrições de algumas discussões que ocorreram no decorrer da pesquisa, todavia, para se manter o sigilo, os participantes são identificados pela letra A que se refere à palavra aluno, acompanhada de um número determinado pela professora-pesquisadora. Quanto à fala da professora-pesquisadora, esta foi identificada através das letras PP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão dos alunos sobre os aspectos políticos, éticos e econômicos da QSC fosfoetanolamina foi estabelecida durante as interações discursivas promovidas ao longo das aulas investigadas.

Nestas aulas, as leituras e discussões de textos, envolvendo a interferência da esfera política na polêmica acerca da fosfoetanolamina em 2016, possibilitaram a reflexão dos estudantes sobre os interesses particulares do poder executivo brasileiro e as conseqüentes implicações na sociedade, fruto do despreparo para tomadas de decisões em assuntos peculiares pertinentes à área saúde, como a liberação de medicamentos. Assim, por meio da leitura coletiva do texto que retrata a decisão radical da presidente interina na época sobre a liberação da fosfoetanolamina, ao sancionar a Lei 13.269/16, foram desencadeados os seguintes diálogos:

A35: *(Leitura de um trecho do texto¹)* “A presidente Dilma Rousseff sancionou a lei que permite a comercialização e uso da chamada “pílula do câncer da USP” mesmo sem registro da Anvisa, apesar de estudos científicos não terem apontado nenhuma eficácia de sua substância, a fosfoetanolamina sintética, no tratamento da doença. A decisão foi publicada no Diário Oficial da União desta quinta-feira (14). Na terça, a Casa Civil recomendou à presidente a liberação do uso da substância para

¹ Texto intitulado: Dilma sanciona lei que libera produção e venda da “pílula do câncer”. Adaptado de: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2016/04/14/pilula-do-cancer.htm>. Acessado em: 28/06/2016. Publicado:14/04/2016 06:28 (UOL).

evitar qualquer ameaça de desgaste (e de perda de votos) às vésperas da votação do *impeachment* na Câmara”.

A35: *Ah, professora foi por isso que ela liberou o uso da pílula, óh, esperta.*

P/P: *Por que você acha que ela liberou, A35? A20:* *Porque ela é veíaca.*

A35: *Pra não tirar ela (do cargo).*

Ao apresentar no texto a situação real pela qual o poder executivo vigente estava passando, vítima de um processo de *impeachment*, verificou-se que os estudantes A20 e A35 atribuíram ao fato o motivo pelo qual se baseou a decisão da presidente em sancionar a lei que liberava o uso compassivo da fosfoetanolamina. As falas destes estudantes expõem um alerta à maneira como as decisões envolvendo C&T estão sendo tomadas em nível de políticas públicas, as quais estão, na maioria das vezes, vinculadas a interesses particulares.

No entanto, deve-se considerar nas opiniões dos alunos A20 e A35 a possível influência do contexto histórico que o Brasil estava enfrentando em 2016, ou seja, o processo de *impeachment* contra a Chefe do Poder Executivo Federal. Apesar da investigação em sala de aula ter ocorrido alguns meses depois da condenação da Presidente Dilma Rousseff (2016), a população de maneira geral, incluindo os estudantes, que acompanharam todo o trajeto do *impeachment* pelos meios de comunicação ainda demonstravam uma indignação com a situação política instaurada no país. Desta maneira, depara-se com as dificuldades de analisar se os diálogos dos alunos A20 e A35 deveriam ser atribuídos a uma reflexão crítica do texto em pauta discutido na aula ou teriam influência do contexto político que estavam vivenciando.

Continuando a leitura e discussões:

P/P: *Eu perguntei pra vocês se a fosfoetanolamina é uma substância boa ou ruim, vocês disseram que é uma substância...* **Alunos:** *(coro) Boa!* **P/P:**

E ela está liberada para a população, já que é uma substância boa?

Alunos: *(coro) Não!* **A20:** *Porque eles só pensam em dinheiro, aqueles*

zoiúdos! **A1:** *Eles pensam na porva.* **P/P:** *Quem são esses” zoiúdos” que*

você falou? **A1:** *O governo.* **P/P:** *O governo?* **A20:** *Não viu o caso dos*

farmacêuticos que só querem vender caro. **A1:** *Os laboratórios.* **A20:** *Eles*

não querem vender aquela lá (fosfoetanolamina) só porque é muito barato,

não vai render lucro. **A21:** *Eles querem vender, não querem dá de graça.*

P/P: *E, vocês viram quanto pode custar um remédio de câncer? A21:* R\$ 2.000, R\$ 4.000. **A35:** R\$ 80.000. **P/P:** *Então, e a fosfoetanolamina, ela é cara? A21:* Não, R\$ 0,30 a cápsula. **A1:** 30 centavos a cápsula.

As discussões como esta destacada acima em sala de aula possibilitaram aos participantes reconhecerem acordos e trocas de interesses em que ganham médicos, farmacêuticos e os donos de laboratório, bem como decisões políticas tomadas nas principais instâncias de poder no país as quais revelam grande controle nas decisões de agências e ministérios para benefícios próprios. Ressalta-se a importância de uma formação em ciência e tecnologia que possibilite a discussão democrática da utilização do conhecimento científico em prol de todos os cidadãos e não somente de instâncias dominantes como a política. O reconhecimento dos interesses econômicos e políticos envolvendo a fosfoetanolamina também podem ser observados nas respostas dos estudantes, após a intervenção didática, como observado a seguir.

P/P: *Depois de tudo que foi discutido nas aulas, vocês reconhecem algum interesse particular, econômico e/ou político envolvido com a Fosfoetanolamina? Quais? A33:* O interesse deles é dinheiro mesmo, é que eles só pensam em si mesmos e não pensam nos outros que estão nas casas sem solução. **P/P:** *Quem você acha que tem interesse político? A33:* Eu já vi na internet que o governo não quer liberar a fosfoetanolamina porque ela é muito barata. Eles querem aumentar mais o valor da fosfo. **P/P:** *E, você acha que tem algum interesse financeiro? A35:* Sim. Porque a fosfo é 30 centavos a cápsula, muito baratinha, enquanto os outros remédios são muito caros, daí qualquer um vai querer pensar só no lucro. **P/P:** *Quem é que vai querer pensar no lucro? A35:* Os laboratórios e farmacêuticos. Preferem os remédios mais caros porque vão dar mais lucro pra eles.

Nestes discursos, percebe-se a riqueza das análises críticas dos interesses particulares das indústrias farmacêuticas na promoção dos altos preços dos medicamentos para os atuais tratamentos de câncer, bem como foi possível observar nas falas interpostas a presença da avaliação dos possíveis interesses políticos na

aprovação da Lei 13.269/16 que trata da liberação do uso da Fosfoetanolamina, mesmo sem ter sido remetida aos devidos testes clínicos.

Os fatores éticos e morais também estão intrinsecamente ligados ao contexto político e econômico discutido anteriormente, na medida em que, os investimentos na ciência e tecnologia são sempre projetados por grupos de pessoas ligados a interesses que nem sempre são os mesmos da população em geral, como no caso apresentado na liberação da fosfoetanolamina pelo poder executivo, o qual não levou em consideração os possíveis riscos que tal decisão poderia ocasionar aos pacientes com câncer, bem como os interesses financeiros das indústrias farmacêuticas que lucram com os preços exorbitantes dos medicamentos de tratamento do câncer, negligenciando o apoio à cura dessa doença ou em tratamentos que não correspondem a um lucro demasiado, como a fosfoetanolamina, assim como destaca Pedrancini (2015) em sua pesquisa sobre a percepção pública da ciência e da tecnologia sobre medicamentos.

Tais reflexões realizadas ao logo desta pesquisa revelam um indício de alfabetização científica, pois demonstram as possíveis habilidades dos estudantes de reconhecerem e interpretarem as dimensões sociais, políticas e econômicas que abarcam a QSC Fosfoetanolamina. Segundo Reis e Galvão (2005), é importante que haja a introdução de temas sociocientíficos em sala de aula a fim de promover esclarecimentos das suas implicações na sociedade, bem como os interesses particulares envolvidos nesta temática, desenvolvendo, assim, subsídios para as tomadas de decisões sociais a respeito de temas polêmicos que na maioria dos casos são tratados com parcialidade pelos meios de comunicação, pois:

Os debates públicos atuais acerca de propostas científicas com impacto social e dos efeitos negativos de algumas tecnologias sobre o ambiente e a saúde pública são rodeados de incerteza. Pretende-se que os decisores políticos e os cidadãos, em geral, se pronunciem e decidam acerca de assuntos para os quais a ciência não proporciona um conhecimento completamente fiável. Torna-se imprescindível que os alunos compreendam o valor deste conhecimento, independentemente de ser provisório e alvo de contestação. [...] o conhecimento científico poderá constituir apenas um elemento de um processo de tomada de

decisão complexo, envolvendo outros elementos (sociais, econômicos, éticos e políticos) (REIS; GALVÃO, 2005, p. 133).

Desta maneira, acredita-se que habilidades pertinentes às análises dos diversos aspectos sociais, políticos, econômicos, científicos, éticos e culturais que englobam as QSCs podem ser adquiridas em sala de aula através de atividades mediadas pelo docente, assim como por meio das interações sociais entre os discentes, como ocorreu nesta investigação.

CONCLUSÃO

Através dos resultados apresentados, percebe-se a importância de se trabalhar as QSCs em sala de aula, aliadas aos conteúdos científicos, sociais, políticos e econômicos e éticos como forma de alcançar os objetivos da Perspectiva CTS e, conseqüentemente, promover a alfabetização científica dos discentes. Para tanto, ressalta-se como primordial ao sucesso desta abordagem que o Ensino de Ciências seja organizado por meio do planejamento de atividades que levem em consideração a exploração das concepções prévias dos alunos, a mediação pedagógica docente e a valorização das discussões em sala de aula, para que o aluno possa construir sua opinião a partir do confronto de diferentes pontos de vista.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de pós-graduação da UEMS – PIBAP.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Research into STS science education. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2009.

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 4. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2006. 263 p.

AMORIM, M. R. **Análise pedagógica do cineclube escolar para debater Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente com enfoque da pedagogia Histórico-Crítica**.

Vitória - ES, 2013, 139 f.. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revisada e ampliada. São Paulo – SP: Edições 70, 2016. 279 p.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, J. L. S. **Conversando sobre Educação Tecnológica**. 2. ed. Florianópolis - SC: Editora da UFSC, 2016. 203 p.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

CARNIO, M. P. **O Significado atribuído por licenciandos ao currículo de Biologia numa perspectiva CTSA**. Bauru – SP, 2012, 198 f.. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), UNESP - Universidade Estadual de São Paulo, Bauru - SP, 2012.

CARVALHO, L. M. **Diálogos entre educação formal e não formal no ensino médio público: potencial pedagógico para a alfabetização científica com enfoque CTSA**. Vitória - ES, 2014, 161 f.. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2014.

CARVALHO, W.L.P. de. **Cultura científica e cultura humanística: espaços, necessidades e expressões**. Ilha Solteira: Unesp, 2005, 147p. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Ilha Solteira, 2005.

CONRADO, D. M.; EL-HANI, C. N. Formação de cidadãos na perspectiva CTS: reflexões para o ensino de ciências. **Anais II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2010.

GARCIAS PELACIOS, E. M. et al.. **Introdução aos Estudos CTS: Ciência, Tecnologia, Sociedade**. Ed. 1. Buenos Aires: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003, 172 p.

LOPES, N. C. **Aspectos formativos da experiência com questões sociocientíficas no ensino de ciências sob uma perspectiva crítica**. Bauru - SP, 2010, 230 F.. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), UNESP - Universidade Estadual de São Paulo, Bauru - SP, 2010.

LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P. Possibilidades e Limitações da Prática do Professor na Experiência com a Temática Energia e Desenvolvimento Humano no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 207-226, 2013.

MARTINS, I. P.; VIEIRA, R. M. (Coord.). **Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino das Ciências – Educação Científica e Desenvolvimento Sustentável**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. 457 p.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEDRANCINI, V. D. **Percepção pública da Ciência e Tecnologia dos medicamentos: Subsídios para o Ensino de Ciências**. Bauru – SP, 2015, 317 f.. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, 2015.

REIS, P.; GALVÃO, C. Controvérsias sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10(2), p.131-160, 2005.

VIEIRA, K. R. C. F.; BAZZO, W. A. Discussões acerca do aquecimento global: uma proposta CTS para abordar esse tema controverso em sala de aula. **Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, 2007.

ZEIDLER, D. L. et al. Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. **Science Education**, v. 89, n. 3, p. 357-377, 2005.



Capítulo 2
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
LINGUÍSTICA COM O GÊNERO PODCAST
COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O
ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA
APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Girlane Cardoso da Silva

Anaildo Pereira da Silva

Laiane Moraes Miguins





UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LINGUÍSTICA COM O GÊNERO PODCAST COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Girlane Cardoso da Silva

Professora Substituta do Departamento de Letras e Pedagogia – UEMA/ Campus Santa Inês. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-Mail: gislaynnesilva028@gmail.com.

Anaildo Pereira da Silva

Professor de Língua Inglesa do quadro permanente de docentes na Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário- MA/SEMEDPDR. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal-PPGLB. E-Mail: profanaildo@gmail.com.

Laiane Moraes Miguins

Graduanda em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Respectivas Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-Mail: moraeselaine1@gmail.com.

RESUMO

A pesquisa trouxe como foco principal o uso do gênero discursivo oral *podcast* como estratégia pedagógica para desenvolver a fala em língua inglesa em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. No que concerne ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, requer caminhos que desenvolvam nos estudantes uma visão crítica, consciente e autônoma durante esse decurso. Dessa forma, inserir o gênero discursivo oral *podcast* nas aulas de Língua Inglesa pode



viabilizar o aprendizado de duas habilidades essenciais, no que diz respeito ao ensino de inglês, a fala e a escrita. Para tanto, a pesquisa apresentou como objetivo Geral: utilizar o gênero discursivo-oral *podcast* no desenvolvimento da fala e escrita na aprendizagem de Língua Inglesa. E de forma específica teve os seguintes objetivos: explicar o uso da plataforma *anchor* para/na produção dos *podcasts* durante as aulas de Língua Inglesa; auxiliar na produção oral e escrita dos estudantes na fase inicial, considerando o conteúdo composicional, temático e o estilo; executar atividades de *podcasting* nas aulas de Língua Inglesa. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo. O espaço de pesquisa foi uma escola municipal da cidade de Pindaré-Mirim-MA, turma de 8º ano do ensino fundamental. Por fim, concluímos que as produções dos *podcasts* possibilitou um aperfeiçoamento do *listening* e *speaking* dos alunados, promovendo o melhoramento da competência comunicativa bem como engajamento na utilização das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Gênero oral-discursivo. Oralidade e escrita. Plataforma digital *Anchor. Podcast.*

ABSTRACT

The research focused primarily on the use of the oral discursive genre *podcast* as a pedagogical strategy to develop English-speaking skills in an 8th-grade class in Middle School. Regarding the process of learning a second language, it requires approaches that help students develop a critical, conscious, and autonomous perspective throughout this process. Thus, integrating the oral discursive genre *podcast* in English classes can enable the learning of two essential skills in English teaching: speaking and writing. Accordingly, the research set out the following general objective: to use the oral-discursive genre *podcast* to develop speaking and writing skills in English language learning. Specifically, the study aimed to explain the use of the *Anchor* platform for *podcast* production in English classes, support the initial stages of students' oral and written production by considering compositional content, themes, and style, and implement podcasting activities in English classes. The methodology employed was field research. The research was conducted at a municipal school in Pindaré-Mirim, MA, in an 8th-grade middle school class. In conclusion, we found that podcast production facilitated improvements in students' listening and speaking skills, fostering better communicative competence and engagement with digital technologies.

Keywords: English Language Teaching. Oral-discursive genre. Speaking and writing. Digital platform *Anchor. Podcast.*

INTRODUÇÃO

O estudo da Língua Inglesa é extremamente importante para formação dos estudantes no âmbito educacional. Nesse sentido, a pesquisa visa apresentar a

relevância da utilização do gênero discursivo-oral *podcast* nas aulas de inglês para os alunos do 8º ano de uma Escola no Município de Pindaré-Mirim/MA. De acordo com Moraes (1997, p.5) “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. Dessa maneira, quando o assunto é envolver ferramentas tecnológicas para ampliar os conhecimentos acerca de uma segunda língua na sala de aula os alunos tornam-se mais criativos, motivados e engajados.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2017) respalda que a priorização dos gêneros textuais no ensino de inglês é de suma importância para os educandos, pois eles possibilitam as interações comunicativas no ambiente escolar. Contudo, vale salientar que o intuito da pesquisa se baseia no seguimento da atuação social dos estudantes, por isso, dentro do âmbito educacional os gêneros textuais são necessários, auxiliando no uso da língua estudada.

Além do mais, nos gêneros os sujeitos usam à linguagem enunciativo-discursiva, ou seja, é necessária a interação social para que haja diálogos. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo a aplicação do gênero discursivo-oral *podcast* no âmbito educacional, sendo uma proposta pedagógica que estimula o desenvolvimento da fala e da escrita na língua inglesa. Para Marcuschi (2002):

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (Marcuschi, 2002, p. 32-33.).

A partir de Marcuschi é possível entender que os gêneros possuem sua relevância para os contextos em que a comunicação está presente. Assim, com construções de textos orais e escritos os conhecimentos dos gêneros textuais ampliarão a compreensão e a capacidade de comunicação dos estudantes, permitindo-os se expressarem de maneira mais eficaz e adequada em diferentes contextos.

Além disso, a pesquisa aborda o gênero discursivo-oral *podcast* como ferramenta de ensino, em que estimula os estudantes nas produções das atividades

trabalhadas pelo professor (a). O termo *podcast* é descrito dessa maneira por Cristovão e Cabral (2013):

A junção das palavras “iPod”, um aparelho usado para tocar arquivos de formato MP3, e a palavra “broadcasting”, que significa ‘transmissão’. A ferramenta é um arquivo de áudio MP3 que pode ser acessado diretamente na web e, às vezes, é disponibilizado para ser baixado em uma mídia digital (computador, tablet, smartphone etc.) (Cristovão; Cabral 2013, p.93.).

Com isso, observa-se, que o *podcast* é uma ferramenta tecnológica que transmite comunicação através de sons, via internet, podendo assim conter diversos episódios gravados. Um instrumento tecnológico que possibilita um engajamento dos alunos nas aulas de língua inglesa, sendo assim uma forma de usar a tecnologia para ampliar a autonomia do aluno. Ademais, o conhecimento das plataformas que possibilitam as gravações dos *podcasts* são de grande relevância para construção do capital intelectual tecnológico dos discentes, assim, pode-se citar a plataforma *anchor*.

Ademais, o gênero trabalhado na instituição citada ancora vários benefícios, tais como 1) é ótimo para o estudante desenvolver a habilidade de comunicação linguística; 2) os *podcasts* são interativos; 3) gravar um *podcast* também aumenta a socialização por meio do trabalho em equipe (Santosa 2008, p. 01). Desse modo, no trabalho com os *podcasts* auxiliou e ampliou o vocabulário (*listening* e *speaking*) dos educandos na escola municipal em que o projeto foi aplicado. Logo, a aplicação do projeto desenvolveu os conhecimentos linguísticos em relação aos gêneros, já que se percebia uma falta de compreensão por parte dos estudantes.

GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais têm como finalidade descrever a função social e a comunicação de um texto, ou seja, atende a uma necessidade discursiva. Nesse mesmo sentido, às características dos textos são a base para identificação do tipo de gênero que ele pertence, visto que para identificá-los é necessário observar o contexto, o objetivo e a função da escrita.

Além disso, o gênero textual é fundamental para elaboração de um texto, pois, é a partir deles que os falantes e os escritores redigem. De acordo com Marcuschi (2006, p. 29), os gêneros consistem em “textos da vida diária com padrões sócios

comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas”. Desse modo, as particularidades dos gêneros textuais são o seguimento da atuação social, por isso, dentro do âmbito educacional essa ferramenta é necessária, auxiliando no uso da língua.

Nessa conjuntura, categorizam-se funções fluidas e mutáveis dos gêneros, ou seja, adequam-se a novas mudanças sociais ao passar dos anos. Além do mais, os tipos textuais seguem as modificações que os gêneros sofrem, obedecendo assim regras linguísticas e textuais. Com isso, a ligação dos dois são possíveis, pois, permite que um gênero tenha vários tipos textuais.

Além disso, a classificação dos gêneros textuais é de acordo com a sua comunicação, tendo em vista que existem cinco tipos textuais, então, para cada tipo textual há vários gêneros. As estruturas linguísticas do texto são divididas em: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. Dentro desses tipos pode-se citar alguns gêneros: novela, cardápio, monografia, trabalho acadêmico e bula de remédio. Nesse viés, os inúmeros gêneros realizam diversas funções dentro dos textos que é utilizado pelo ser humano, seja na vida social, seja no âmbito educacional.

Contudo, escolher um gênero para trabalhar em sala de aula estimula os conhecimentos comunicativos dos educandos, transformando o ensino em uma maneira sócio interativa. Com isso, pode-se citar o gênero discursivo-oral *podcast* que é um exemplo de transmissão digital que é eficaz no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos no âmbito educacional, uma vez que a ferramenta contribuirá de maneira significativa para os estudantes, trazendo assim suas multifuncionalidades que abordam notícias, histórias, conteúdos educacionais, resenha e entre outras.

O GÊNERO DISCURSIVO-ORAL *PODCAST* TRABALHADO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O gênero discursivo-oral *podcast* é uma ferramenta extremamente importante para o desenvolvimento das habilidades na Língua Inglesa: *speaking e listening*. Ademais, trabalhar esse gênero textual dentro da sala de aula é bastante beneficiável para os estudantes, auxiliando todos na compreensão do conteúdo abordado. Nesse sentido, o *podcast* é um mecanismo que proporciona o compartilhamento de conteúdo

de matérias referentes, com ele é possível aumentar a produtividade de estudo do aluno no âmbito educacional, com tudo o estudo se propôs a resolver o seguinte questionamento: será se o gênero discursivo-oral *podcast* acelera o engajamento dos alunos na aprendizagem da Língua Inglesa?

Para garantir as respostas da pergunta focamos em três objetivos, sendo eles: auxiliar na produção oral e escrita dos estudantes na fase inicial, considerando o conteúdo composicional, temático e o estilo; executar atividades de *podcasting* nas aulas de Língua Inglesa; explicar o uso da plataforma *anchor* para/ na produção dos *podcasts* durante as aulas de Língua Inglesa. Tendo assim, a aplicação do projeto voltada para o ensino do gênero discursivo-oral *podcast* na educação básica.

Desse modo, a realização da pesquisa foi feita na Escola Municipal Justina Batalha, localizada no município de Pindaré-Mirim - MA, tendo como objetivo principal aplicar o gênero *podcast* em sala de aula, sendo uma ferramenta educacional que contribuiu para o ensino e o aprendizado da língua inglesa para os alunos do 8º ano da instituição citada. Com isso, serão expostos os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos durante a exploração do conteúdo abordado.

Nesse sentido, a explicação do conteúdo se deu pela utilização do mapa conceitual, abordando assim: Como surgiu o *podcast*? O que é *podcast*? De que se tratam os *podcasts*? Linguagem: Quais os elementos do *podcast*? Dessa maneira, os educandos compreenderam a função e a importância do programa de áudio no âmbito educacional.

Nessa mesma perspectiva, as oficinas aplicadas em 4 semanas ampliaram os conhecimentos acerca do tema proposto, visto que a utilização do gênero aumentou a comunicação dos alunos, como afirma Bakhtin (1992, p. 279) o gênero é definido como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Nessa conjuntura, a interação social é necessária para que haja diálogos, pode-se perceber no ambiente em que o projeto foi aplicado, assim, observa-se nas figuras abaixo:

Figura 1- Engajamento dos alunos para aplicação do projeto.



Fonte: Autores (2023).

De acordo com Reis e Gomes (2014), Dutra *et al* (2016), Tumolo (2014), o gênero *podcast* tem se tornado uma ferramenta interacional do ensino de língua, apresentando bons resultados. Dessa maneira, para trabalhar o gênero *Podcast* em sala de aula é preciso que haja o interacionismo entre os educandos, pois, ele permitirá avanços nos estudos comunicativos dentro da Língua Inglesa. Contudo, dentro da turma investigada os resultados obtidos foram positivos com relação ao desenvolvimento da fala em inglês, fazendo com que eles perdessem o medo de aprender um segundo idioma.

Além disso, com a compreensão da estrutura do gênero exposto aos estudantes, obteve-se um progresso na escrita em relação à construção de frases na língua estrangeira trabalhada. Ademais, a utilização da ferramenta na escola municipal melhorou a capacidade auditiva dos alunos, o que foi perceptível nas produções realizadas pelos estudantes no dia 26 de outubro de 2023. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2007):

- a) Recurso que auxilia nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- b) Possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- c) Estímulo para aprendizagem já que a gravação de textos exigirá dos alunos maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para sua audiência (Bottentuit Junior; Coutinho, 2007, p. 837).

Com isso, a produção dos *podcasts* estimulou os discentes na compreensão dos temas que os discentes escolheram, tendo assim três (3) episódios gravados,

sendo dois (2) compartilhados na plataforma digital *anchor-podcasters*. Nesse viés, o emprego desse recurso metodológico possibilitou o aumento do vocabulário, desenvolvimento da criatividade e melhoramento da pronúncia, prática da repetição, aperfeiçoamento do ritmo das palavras na Língua Inglesa.

Outrossim, para coleta dos dados utilizou-se um questionário de onze perguntas (11), uma entrevista semiestruturada. A sala do 8º ano era composta por vinte (20) alunos, mas no dia da aplicação apenas oito (8) responderam às perguntas, logo é possível observar os dados fornecidos no quadro 1:

Quadro 1: Resultado do questionário aplicado com alunos.

<p>1. Você sabe o que é um podcast?</p> <p>(7) Sim (1) Não</p>	<p>7. Quais assuntos você gosta de ouvir?</p> <p>a) Filmes (7) b) Desenhos (1)</p>
<p>2. Você já ouviu algum <i>podcast</i>?</p> <p>(7) Sim (1) Não</p>	<p>8. Você costuma ouvir <i>podcasts</i> em quais horários?</p> <p>a) Tarde (4) b) Manhã (1) c) Não costumo ouvir (2)</p>
<p>3. Com qual frequência você ouve um <i>podcast</i>?</p> <p>(1) Durante a semana (2) Uma vez por semana (5) Não ouço <i>podcast</i></p>	<p>9. Você já utilizou o <i>podcast</i> como ferramenta de estudo?</p> <p>(7) Sim (1) Não</p>
<p>4. Qual plataforma você utiliza para ouvir <i>podcasts</i>?</p> <p>a) Sportify (5) b) Google Podcast (2) c) Anchor (1)</p>	<p>10. Você já ouviu algum <i>podcast</i> em outro idioma?</p> <p>(6) Sim (2) Não</p>
<p>5. Qual plataforma você utiliza para ouvir <i>podcasts</i>?</p> <p>a) Sportify (5) b) Google Podcast (2) c) Anchor (1)</p>	<p>11. Você já pensou em produzir um <i>podcast</i> em outro idioma? Sobre o que você falaria?</p> <p>(7) Sim (1) Não</p> <p>Respostas: Frutas, Filmes, Família, sobre a vida, Viagens.</p>
<p>6. Conte um pouco de sua experiência em ouvir um <i>podcast</i>.</p> <p>Respostas: (2) Bom (3) Muito boa (1) Legal (2) Não tenho experiência.</p>	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Desse modo, com os resultados obtidos no questionário, pôde-se analisar que a utilização da tecnologia na turma despertou o interesse por estudar a língua inglesa. Outro ponto de destaque são os relatos dos estudantes com utilização do celular usado para práticas pedagógicas, muitos falaram que a experiência foi ótima. E é com essa pauta que Zhu e Kaplan (2001) afirmam que o ensino de inglês por meio da tecnologia envolve quatro principais elementos, isto é, o professor, aluno, o conteúdo e ferramenta tecnológica. Desse modo, com as produções o autor afirma que a interação é essencial no ambiente educacional, e que o uso das ferramentas tecnológicas amplia as habilidades dos discentes, sendo o resultado que ocorreu na sala do 8°.

Nessa conjuntura, vale destacar os desafios que foram enfrentados no momento das produções dos *podcasts* na escola citada, haja vista que o ambiente não era propício, a timidez afetou um pouco e também o acesso à internet. Na escola não havia disponibilidade de muitos recursos, além do mais, não foi possível a retirada dos estudantes ao Campus universitário Santa Inês. Entretanto, as limitações foram superadas e as gravações ocorreram em salas fechadas da própria instituição. Posto isso, vale destacar as produções dos *podcasts* dos estudantes da escola investigada:

Quadro 2: Podcast Produzidos

How colors are importante
Os estudantes explicaram em inglês como surgiram as cores. Acesse o link: https://open.spotify.com/episode/6rf7GnJLQK42YR6iNjEHLd?si=0JfI2SXkRuusbYokJPzlhQ
Zero
Um podcast falando um pouco de música. Acesse o link: https://linksharinq.samsungcloud.com/zJPjQS1CDOqi
Fruit
Nesse podcast, os alunos apresentam suas cores favoritas. Acesse o link: https://open.spotify.com/episode/5ucl8Hal0wofVKJZC3rhiv?si=SjMuwZprSmOI5d1sT_RccQ

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Diante do exposto, com as produções finalizadas os alunos evoluíram em seus diálogos, visto que fortaleceu o sócio interacionismo dentro da sala de aula. Nesse mesmo viés, as escolhas dos temas estimularam a aprendizagem em querer aprender cada vez mais o inglês. Além disso, os *podcasts* podem aumentar a exposição dos alunos à língua inglesa em contextos autênticos e relevantes, contribuindo para um

aprendizado mais dinâmico. Assim, favoreceu o desenvolvimento das habilidades de escrita e de fala dos discentes do 8º da intuição citada.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como metodologia a pesquisa de campo, uma vez que a investigação buscava aplicar uma metodologia de ensino que visa a prática da língua inglesa no contexto da realidade dos sujeitos pesquisados. Para tanto, o campo de pesquisa foi uma escola municipal da cidade de Pindaré-Mirim – MA.

Como instrumento utilizado para a realização desse estudo, dispomos de: um questionário em formato de entrevista semiestruturada, contendo 11 perguntas, bem como três (03) episódios de *podcast* no qual, dois (02) deles, foram compartilhados na plataforma digital *anchor-podcasters*. Participaram da gravação do *podcast* oito (08) estudantes do 8º ano do Ensino fundamental.

Inicialmente, a metodologia começou com a **introdução do conceito de *podcast***. Nesta etapa, os pesquisadores apresentaram o gênero discursivo-oral *podcast*, explicando sua estrutura, função e como ele pode ser utilizado como uma ferramenta educativa. Essa explicação foi fundamental para que os alunos compreendessem o que é um *podcast*, como ele funciona e qual é a sua utilidade na prática do inglês. Exemplos de *podcasts*, em inglês, foram apresentados para familiarizar os alunos com diferentes estilos e formatos. Paralelamente, foi explanado sobre as plataformas tecnológicas que seriam utilizadas no projeto, como o *Anchor*, demonstrando de maneira prática como criar e editar um *podcast*, facilitando o acesso dos alunos à ferramenta.

Na sequência, aconteceu a fase de **planejamento e criação de conteúdo**. Os alunos, organizados em pequenos grupos, escolheram temas de interesse pessoal, como filmes, música ou outras áreas que os motivassem. Essa escolha de temas proporcionou maior autonomia aos alunos, incentivando-os a participar de forma mais ativa no processo de aprendizado. Após a escolha dos temas, os alunos iniciaram o processo de **roteirização**. Nessa etapa, eles organizam suas ideias em um roteiro claro e bem estruturado, o que permitiu o desenvolvimento de habilidades de escrita, além de prepará-los para a gravação do *podcast*. Esse momento também foi utilizado para aprimorar a produção oral, já que os alunos ensaiaram a apresentação de seus

roteiros em inglês, praticando a pronúncia, o ritmo e a entonação, aspectos importantes para a clareza na comunicação.

A fase seguinte envolve a **produção propriamente dita dos episódios**. Com o auxílio dos pesquisadores, os alunos gravam seus *podcasts* em grupos, exercitando a fala em inglês de forma colaborativa. Durante essa etapa, os pesquisadores desempenharam o papel de facilitadores, oferecendo *feedback* sobre a pronúncia e sugerindo ajustes para que o material gravado tivesse maior qualidade. O processo de gravação foi seguido pela **edição dos episódios**, em que os alunos também tiveram a oportunidade de melhorar seus episódios, refinando o conteúdo e garantindo que a qualidade do áudio estivesse adequada. Esse momento proporcionou uma reflexão sobre o impacto da voz e do ritmo de fala na recepção da mensagem, o que foi fundamental para o aprimoramento das habilidades comunicativas.

Após a gravação e edição, os *podcasts* foram **publicados em plataformas digitais**, como *Anchor* e *Spotify*, permitindo que os episódios fossem/sejam acessados por outros colegas, professores e familiares. Essa etapa de compartilhamento ampliou o alcance do trabalho realizado pelos alunos e simulou um ambiente real de comunicação, em que eles se tornaram produtores de conteúdo em língua inglesa.

Em suma, essa metodologia de ensino baseada no gênero *podcast* ofereceu uma maneira inovadora de engajar os alunos do 8º ano no aprendizado da língua inglesa. Por meio da criação e publicação de *podcasts*, os alunos desenvolveram habilidades comunicativas de forma criativa, colaborativa e tecnológica, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. O uso do *podcast* possibilitou a ampliação das capacidades de comunicação oral e auditiva dos estudantes, além de promover a reflexão sobre o uso da língua inglesa em situações autênticas de comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Zhu e Kaplan (2001), o ensino de inglês por meio da tecnologia envolve quatro principais elementos: o professor, o aluno, o conteúdo e a ferramenta tecnológica. Nessa fase, de contato dos alunos com as tecnologias, percebemos que foi bastante produtivo, pois explicamos como eles podem usar seus celulares para alavancar o aprendizado tanto de inglês como de outros componentes curriculares.

Quando pedimos para os alunos relatarem sobre a experiência de terem gravado um *podcast*, eles responderam que gostaram; foi uma experiência bacana; aprendi coisas novas. Nesse sentido, alinhamo-nos a Santosa (2008), que afirma que quando os alunos usam as tecnologias em sala de aula, eles têm a possibilidade de manipular e analisar o papel e a aplicabilidade da internet para outros fins. Dessa forma, o autor diz que o *podcast* potencializa o aprendizado.

Nessa linha de pensamento, constatamos que a utilização dessa ferramenta para as aulas de inglês trouxe mais engajamento por parte dos alunos no decorrer das aulas de Língua Inglesa, pois ao iniciarmos a pesquisa os alunos eram desmotivados, apáticos e sem muita participação nas aulas. Com o uso do *podcast* em sala de aula, verificamos que foi positiva sobre o potencial para desenvolver a fala em Língua Inglesa, já que os estudantes demonstraram que a barreira, no que diz respeito ao ensino de inglês foi rompida. Segundo Tumolo (2014), o gênero discursivo-oral *podcast* tem se tornado uma ferramenta interacional do ensino de língua, apresentando bons resultados (Neder; Ferreira, 2020). Dessa forma, compreendemos que a pesquisa é relevante porque o uso do *podcast* nas aulas de línguas leva os alunos a refletirem sobre a função social da plataforma, isto é, informar e diminuir as barreiras geográficas entre nativos e estudantes de um segundo idioma. Verificou-se, também, que usar o *podcast* desenvolve a habilidade de escrita dos alunos, bem como da fala nas aulas de Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, com os resultados obtidos destacam a importância do gênero discursivo-oral *podcast* trabalhado em sala de aula e como se mostrou eficaz no engajamento da aprendizagem de um segundo idioma no âmbito educacional, neste caso, no ensino de inglês. Além do mais, a pesquisa trouxe o âmbito tecnológico para ampliar o ensino da língua inglesa, sendo uma forma de usar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) na proposta pedagógica sugerida, haja vista que com o conhecimento da plataforma *anchor* para produções dos *podcasts* estimulou os estudantes a quererem aprender cada vez mais uma segunda língua, fazendo com que o ensino e aprendizado de inglês no âmbito educacional dos discentes da Escola do Município de Pindaré Mirim – MA evoluísse gradativamente.

Ademais, o propósito dessa pesquisa foi trazer novas formas de ensino aplicados à língua inglesa no ambiente educacional, deixando de lado algumas metodologias arcaicas. Com a utilização do gênero discursivo-oral *podcast* a comunicação foi ampliada, a comunicação entre professor e aluno estabelecida, o que corrobora com a BNCC (2017) que enfatiza, a oralidade é ponto que potencializa a comunicação da língua inglesa. Além disso, desperta a criatividade e as habilidades linguísticas sobre os gêneros.

Nesse sentido, as produções dos *podcasts* possibilitou um aperfeiçoamento do *listening* e *speaking* dos alunados, levando a uma biodiversidade de conhecimentos das variedades linguísticas existentes na língua trabalhada em sala de aula.

Assim, o gênero despertou a competência comunicativa dos estudantes da escola em que o projeto foi aplicado, tendo em vista que a utilização das ferramentas tecnológicas nas escolas durante as aulas de inglês enriquece o trabalho do professor e os alunos sentem-se engajados na disciplina. Conclui-se, que o gênero discursivo-oral *podcast* despertou o interesse pelo aprendizado da língua inglesa, assim o objetivo proposto fez-se cumprido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B; COUTINHO, C. P. PODCAST EM EDUCAÇÃO: UM CONTRIBUTO PARA O ESTADO DA ARTE. **Revista galego - portuguesa de psicoloxía e educación**. Braga - Portugal, v. 1, n. 1, p.837-846, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L; CABRAL, V. N. de. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte - Mg, v. 21, n. 1, p.189-222, jan/jun - 2013.
- REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, nº. 3, p. 367-379, set./ dez. 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: A. P. Dionísio, A. R. Machado, M. A. Bezerra (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

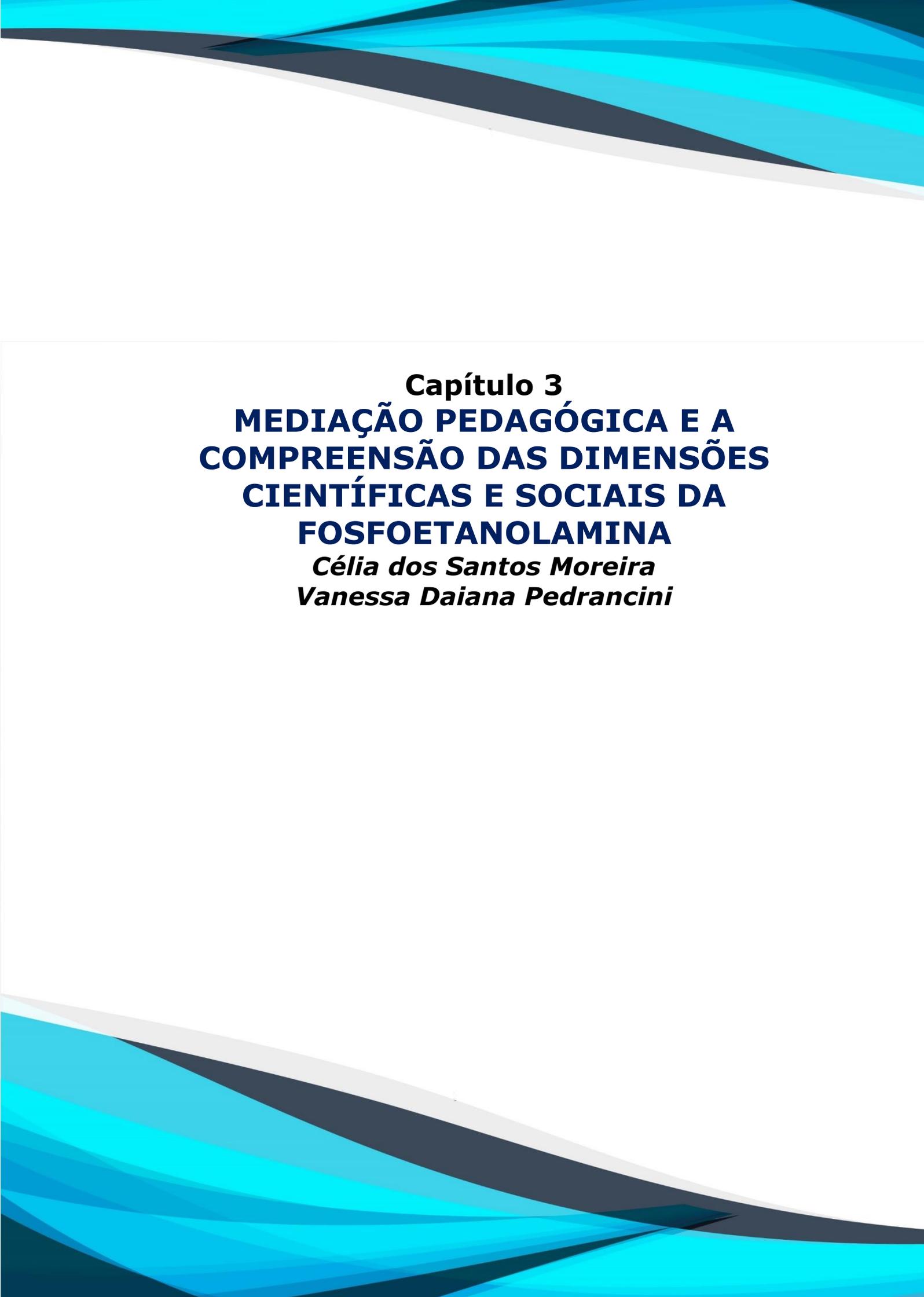
MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

NEDER, M. A.V.; FERREIRA, H. M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmico(a) quem e além da sala de aula. **LETRAS**, Santa Maria, especial, 2020, s/v, nº 01, p. 35-55.

SANTOSA, M. H. **Podcasting in English Classroom? Why not?**, v. 19, n. 07, p. 37-42, 2008.

TUMOLO, C. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 66, p. 203-238, 2014.

ZHU; KAPLAN. **McKeachie's Teaching Tips**. Disponível: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/29260/1/5..pdf>, 2001. Acesso em: 19 fev. 2024.



Capítulo 3
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A
COMPREENSÃO DAS DIMENSÕES
CIENTÍFICAS E SOCIAIS DA
FOSFOETANOLAMINA
Célia dos Santos Moreira
Vanessa Daiana Pedrancini



MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A COMPREENSÃO DAS DIMENSÕES CIENTÍFICAS E SOCIAIS DA FOSFOETANOLAMINA

Célia dos Santos Moreira

*Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Doutora em Educação
para a Ciência e a Matemática, UEM, celia_japora@hotmail.com*

Vanessa Daiana Pedrancini

*Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Doutora em Educação
para a Ciência, UNESP, vapedrancini@yahoo.com*

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar a compreensão dos alunos em relação às dimensões científicas e sociais da questão sociocientífica (QSC) fosfoetanolamina antes e após a mediação pedagógica. Os dados oriundos desta pesquisa referem-se à aplicação de um questionário preliminar e de uma entrevista semiestruturada realizada, após a mediação pedagógica, com 30 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região sul do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo analisados à luz da perspectiva Ciência/Tecnologia/Sociedade e Ambiente (CTSA). Constatou-se, de modo geral, uma evolução na aprendizagem dos alunos em relação à interpretação das dimensões científicas e sociais da fosfoetanolamina, fortalecendo o potencial da perspectiva CTSA e das QSCs para a compreensão das implicações sociais da C&T.

Palavras-chave: Perspectiva CTSA, Questões Sociocientíficas, Fosfoetanolamina.

ABSTRACT

The present research was conceived, whose objective was to analyze the scientific and social dimensions understanding of the socio-scientific issues (SSI) phosphoethanolamine before and after

pedagogical mediation. The data from this research refer to the application of a preliminary questionnaire and a semi-structured interview conducted with 30 eighth grade students from a public school in the southern region of Mato Grosso do Sul State, being analyzed in light of the perspective Science / Technology / Society and Environment (STSE). There was a general evolution in students' learning regarding the interpretation of the scientific and social dimensions of phosphoethanolamine, strengthening the STSE perspective and the SSIs potential to understand the S&T social implications.

Keywords: STSE Perspective, Socio-Scientific Issues, Phosphoethanolamine.

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, os resultados de programas nacionais de avaliação, como a SAEB e prova Brasil tem demonstrado a ineficácia do ensino na Educação básica (EB) em formar cidadãos reflexivos e críticos na interpretação de fatos ocorridos atualmente na sociedade. Fortalecendo este caos na educação, os resultados do PISA (2015) demonstram um decréscimo acentuado em relação à interpretação assertiva dos alunos da EB nas questões referentes à área de ciências naturais, sendo necessárias novas estratégias para superar essa deficiência na formação científica dos educandos (CERDAS, 2012; OECD, 2016).

Estudos realizados na área atribuem essa realidade a um ensino que desconhece as concepções prévias dos alunos, reduzindo sua ação a memorização de conteúdos fragmentados e descontextualizados (GALVÃO; REIS, 2008; FREITAS-FILHO; CELESTINO, 2010). Diante deste contexto, surge o caráter emergencial de estudos das dimensões sociais da ciência e da Tecnologia (C&T) como fatores preponderantes no processo de Alfabetização Científica, sendo este, referencial ímpar na apropriação de conhecimentos científicos necessários à compreensão e transformação da Sociedade (BAZZO, 2015; BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2016).

Pedagogicamente, a perspectiva conhecida como CTSA reforça essa concepção, a qual propõe a análise crítica das dinâmicas e complexas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (GARCÍA PELACIOS et al., 2003; AIKENHEAD, 2009). Entretanto, apesar desta perspectiva apresentar potencial no processo de Alfabetização científica, o pesquisador John Ziman revela que apenas as abordagens denominadas por ele de “problemáticas” apresentam resultados

promissores, visto que, contemplam as conexões e contradições entre CTSA (ZIMAN, 1994 apud AULER, 2002).

Essa abordagem denominada, atualmente, de controvérsias/questões sociocientíficas (QSCs) são temas de interesses sociais relacionados ao desenvolvimento da C&T, envolvendo contradições de opiniões, podendo, ao ser inserida no contexto escolar, despertar nos alunos o interesse na construção de conhecimentos científicos; auxiliar na compreensão do papel da ciência e da tecnologia na sociedade; promover o desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos educandos; cooperar para o reconhecimento das ideias distorcidas da ciência e contribuir para uma visão crítica da realidade, promotora de mudanças atitudinais (SADLER, 2004; GALVÃO; REIS, 2008).

Um exemplo de QSC no Brasil, desde agosto 2015, tendo repercussão global, foi o uso da substância fosfoetanolamina, a qual possui segundo pesquisadores um caráter positivo para a cura do câncer (ALMEIDA, 2007; MENEGUELO, 2007; VERONEZ, 2012). Entretanto, essa substância tornou-se um tema controverso de grande tensão popular por ter sido disponibilizada para o consumo de pacientes com câncer sem ter sido submetida, primeiramente, aos devidos testes clínicos em humanos, conforme exigência da Agência de Vigilância Sanitária (ANVISA) ou por outros órgãos de controle existentes em outros países.

Neste contexto, esta substância estaria em desacordo ao que prevê a Lei nº. 6.360/76, a qual dispõe que “[...] nenhum dos produtos de que trata esta Lei, inclusive os importados, poderá ser industrializado, exposto à venda ou entregue ao consumo antes de registrado [...]” (ANVISA, 2015, p. 3), sendo que no caso da fosfoetanolamina não há dados científicos que comprovem sua eficácia ou restrições em humanos. Apesar deste alerta pela Anvisa, muitos pacientes que fizeram o uso e alcançaram resultados promissores, ou que estão em estágio paliativo do câncer, recorrem à justiça pelo direito de acesso a esta substância que, em muitos casos, ressoa como a única esperança de cura. Outro fator preponderante nesta polêmica é a influência da transmissão das notícias pelos meios de comunicação que, assim como em outros casos, chegam a população de maneira fragmentadas e descontextualizadas.

Neste processo, cabe aos professores investigar o processo de aprendizagem dos alunos e elaborar estratégias de ensino baseadas na mediação pedagógica interativa/discursiva de temas polêmicos, os quais promovam a compreensão dos fenômenos naturais e sua relação com a realidade social (REIS, 2005; GIORDAN;

VECCHI,1996). Deste contexto, originou-se a presente pesquisa, cujo objetivo foi analisar a compreensão dos alunos em relação às dimensões científicas e sociais da QSC fosfoetanolamina antes e após a mediação pedagógica em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com 30 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região sul de Mato Grosso do Sul, e representa parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, iniciada em 2015. No entanto, os dados aqui apresentados referem-se apenas as investigações conceituais destes alunos sobre a controvérsia fosfoetanolamina e sua relação com o conteúdo científico câncer e mitose celular. Estas concepções trata-se de fragmentos das respostas dos alunos obtidas por meio da aplicação de um questionário preliminar e de uma entrevista semiestruturada gravada, transcrita e analisada à luz da perspectiva CTSA após a mediação pedagógica. Os fragmentos foram destacados em *itálico* no texto e, para garantir o anonimato das informações, os alunos participantes do estudo foram identificados pela letra A, seguido pelo seu número de chamada, enquanto a professora-pesquisadora foi identificada pela letra P. Portanto, os resultados foram analisados qualitativamente de acordo com a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006, p. 17), os quais compreendem a pesquisa qualitativa como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas [...] incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo-se do entendimento de que “um aprendente não é em absoluto uma bolsa vazia que se pode encher com conhecimentos e, menos ainda, um objeto de cera que conserva na memória as marcas moldadas nele” (GIORDAN; VECCHI, 1996, p. 75), iniciamos nossa pesquisa em sala de aula aplicando um questionário aos alunos para investigar as concepções iniciais dos mesmos sobre a fosfoetanolamina, câncer e mitose celular. Estas concepções nortearam o planejamento da abordagem

da controvérsia de acordo com as necessidades do público-alvo para compreensão da C&T (BAZZO, 2015).

Dos 30 alunos que compõem a turma pesquisada, 27 alunos compareceram no dia em que houve a aplicação do questionário. No entanto, diante das suas primeiras impressões sobre a fosfoetanolamina, apenas 25% expressaram ter ouvido falar sobre essa substância através da internet, televisão ou escola, apresentando concepções próximas ou reais sobre a caracterização desta substância - A18: *“eu sei que é uma pílula que pode curar o câncer”* - A21: *ela é uma pílula que pode ajudar no tratamento do câncer”* - A12: *“é uma pílula criada para cura do câncer, mas dizem que é mentira”*.

Dentre os diálogos registrados acima, podemos observar nas palavras do aluno D12 um indício de reflexão sobre a polêmica que permeia esta controvérsia. Esta concepção está relacionada a outro fator registrado pelo mesmo aluno no questionário, segundo o qual recorre diariamente aos jornais televisivos para se informar sobre assuntos que não são abordados na escola. Ressalta-se aqui a importância de propostas de ensino vinculadas a uma Alfabetização científica no contexto escolar para que possa desenvolver nos alunos capacidades reflexivas para depurar a avalanche de dados divulgados pela TV e internet (BAZZO, 2015).

No entanto, entre o parecer desta minoria (25%) dos alunos apresentam concepções distorcidas em relação ao câncer e a fosfoetanolamina, como, por exemplo - A24: *“A pílula do câncer é uma doença”*, ou, A33: *“eu acho que é uma doença que atinge mais só as mulheres que é igual ao câncer de mama”*. A ocorrência deste fato reforça ainda mais a relevância da abordagem de temas sociais em sala de aula, propondo um ensino de ciências que possibilite a discussão crítica e reflexiva acerca do contexto científico-tecnológico, o qual interfere direta ou indiretamente no dia a dia da população (LEVINSON, 2001; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2005).

Em relação à definição de câncer, 71% dos alunos associam este termo a uma doença, porém, por se tratar de uma enfermidade de amplitude global, percebe-se pouco conhecimento sobre as causas, tratamento ou até sobre sua própria definição - A30: *“algum tumor maligno que não tem cura que ocorre no intestino ou em outro lugar* - A17: *“é uma baquitéria”*, reforçando o despreparo dos alunos em analisar temas polêmicos (RATCLIFFE; GRACE, 2003; REIS, 2005).

Tendo abordado no início do ano letivo conteúdos curriculares como os tipos, função, estrutura e divisão celular, conforme proposta do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012), foi solicitado aos alunos que relatassem a consonância

entre o processo de divisão celular e o câncer. No entanto, apenas 15% conseguiram realizar uma correlação, apresentando distorções sobre estes acontecimentos - A4: “*eu acho que sim, por que o câncer se divide no corpo pelas veias*” - A30: “*sim, por que se começa a produzir muitas célula e entope as veias e ocorre o câncer*”. Percebe-se a dificuldades dos alunos diferenciarem conteúdos de natureza científica endêmica ao sistema vascular com outros de origens antagônicas. Tais dificuldades podem ser decorrentes de um ensino que valoriza apenas a memorização, reduzindo o conceito a palavras vazias de significados (FREITAS-FILHO; CELESTINO, 2010).

Esta sondagem inicial nos permitiu detectar alguns entraves no processo de aprendizagem dos alunos, os quais deveriam ser considerados ao planejar as aulas seguintes de modo a superá-los. Entre tais empecilhos, destacamos: Pouca discussão de temas polêmicos em sala de aula; falta de hábitos dos alunos em compartilhar no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos nos meios de comunicação; pouco interesse dos alunos em acessar notícias pertinentes ao desenvolvimento científico e tecnológico, além dos acentuados erros conceituais. Estas constatações nos fizeram refletir sobre as causas destes empecilhos, lançando um olhar direcionado sobre as fragilidades cognitivas da turma. Assim, julgamos necessário planejar os próximos episódios de ensino de maneira a contemplar as várias dimensões da fosfoetanolamina para não só informar os alunos, mas também fundamentar sua opinião de forma crítica, levando em consideração os conhecimentos científicos curriculares necessários para interpretação desta controvérsia na sociedade.

Neste aspecto, recorreremos a uma metodologia que valorizasse o estudo, discussão, reflexão e argumentação dos alunos sobre a QSC fosfoetanolamina por meio da mediação pedagógica da professora e a interação social entre todos os participantes. Destarte, após a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos elaborou-se os 3 episódios de ensino conforme resumo na tabela 1, os quais correspondem a 8 aulas de 50 minutos.

Tabela 1 - Resumo dos episódios e respectivos objetivos da discussão sobre a QSC fosfoetanolamina.

Episódios	Objetivos
<i>Problematização Custo, riscos e benefícios da fosfoetanolamina ao organismo humano.</i>	<i>I: e da ao</i> Conhecer as regras da Anvisa para legalização de medicamentos e discutir as opiniões em relação à liberação da fosfoetanolamina; processo de formação de célula cancerígena; causas e tratamentos do câncer; processo de mitose celular e sua relação com a fosfoetanolamina.

<i>Problematização Ética/Política e Ciência envolvendo a QSC fosfoetanolamina.</i>	II:	Analisar criticamente textos a respeito da aprovação desta substância sem passar pelos testes clínicos em humanos e discutir o papel da política pública na liberação e produção de medicamentos.
<i>Problematização “Simulando um júri”</i>	III:	Debater a controvérsia estudada e formar sua própria opinião sobre a QSC fosfoetanolamina.

Fonte: As autoras (2024)

Logo após o desenvolvimento dos três episódios de ensino, averiguou-se a evolução conceitual e formação de opinião dos alunos sobre a fosfoetanolamina, câncer e mitose celular por meio de uma entrevista individual semiestruturada, adaptada de Lopes (2010, p. 124-125).

Os alunos foram selecionados para a entrevista de forma aleatória de acordo com seu perfil participativo nas aulas. Sendo assim, escolheu-se 3 pares de alunos, sendo o primeiro par correspondente a alunos com nível de participação ótimo², o segundo bom e o terceiro ruim. Entretanto, aqui neste trabalho serão apresentados apenas alguns resultados das entrevistas referentes à evolução das concepções dos alunos sobre fosfoetanolamina, câncer e mitose celular. Para isso, selecionou-se alguns trechos das entrevistas de 3 alunos, correspondendo um aluno por nível de participação, sendo o aluno A20: nível ótimo/ A35: nível bom/ A4: nível ruim.

No que se refere à conceituação dos alunos sobre câncer, obtivemos as seguintes respostas: A 20: *“é uma doença muito terrível né...”* - A35: *“é uma doença sem vida, destrói toda a vida da pessoa, toda sua felicidade já era. Pra mim a pessoa que tem câncer é mesmo que está esperando a morte”* - A4: *“Câncer pra mim é um tumor que com o passar do tempo e do tipo de tratamento pode crescer e causar a morte”*.

Neste trecho, evidenciamos a existência da relação entre o câncer com uma doença fatal. Essas respostas podem estar vinculadas ao conhecimento por parte dos alunos de dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) cogitados nos episódios de ensino sobre a QSC fosfoetanolamina, os quais destacam o câncer como uma das doenças que mais mata no mundo por consequência da deficiência na prevenção e detecção precoce, causando aos alunos sentimento de espanto e medo. Assim, perante informações tão intensas, é necessário que o professor elabore

² Classificamos no nível ótimo os alunos que participaram de maneira ativa através da atenção, questionamentos dos assuntos e exposição de opinião. No nível bom, consideraram-se aqueles alunos que demonstraram atenção nas aulas, expondo suas opiniões somente quando solicitadas. No nível ruim incluímos aqueles alunos que não participaram ativamente em nenhuma situação, se mantendo inerte perante as discussões, mesmo sendo demandada sua participação.

estratégias discursivas para favorecer o esclarecimento das dúvidas dos alunos sobre temas polêmicos como este por meio de atividades coletivas que promovam o pensar, falar e agir dos indivíduos (AIKENHEAD, 2009; SANTOS, 2011).

Percebendo as dificuldades dos alunos em lembrar dos tipos de tratamentos ou prevenção do câncer, a professora questionou sobre a cura do câncer:

A20: “Se tiver no começo, daí pode fazer a radioterapia e quimioterapia que pode ser que pare o câncer, que cure ele, mas se tiver dois anos que tenho um câncer e ele tiver monstruoso, daí não vai adiantar muito” - A35: “Ah, quando tá no início sim, mas quando tá profundo não dá mais” - A4: “No início tem cura, mas as pessoas as vezes não sabem disso e demoram de procurar tratamento. Daí fica difícil de achar uma cura”.

Após a intervenção da professora com a questão norteadora acima, os alunos demonstraram reflexão sobre o funcionamento do tratamento desta doença, indo além das informações noticiadas por um único veículo de informação, resgatando elementos das discussões com os colegas e professora realizadas durante as aulas, como as causas, consequências e tratamentos do câncer. Isso reforça a importância de se trabalhar QSC em sala de aula para construir com os alunos elementos de análises das notícias (REIS, 2005), aproveitando a riqueza da diversidade de opiniões e orientação do professor na fundamentação da própria opinião. Podemos verificar esse contexto na fala do aluno a seguir ao ser indagado sobre se poderia ter adquirido os mesmos conhecimentos apenas lendo os textos propostos em sua casa sem as discussões em sala de aula - A35: *“Acho que não, porque na sala todo mundo foi dando sua opinião e mesmo não dando certo a gente foi aprendendo”.*

Continuando a investigação, os alunos foram questionados quanto à relação do termo fosfoetanolamina com a pílula do câncer. As respostas obtidas foram as seguintes:

A20: “Por que ela ajuda no tratamento do câncer. Não é que ela pega e mata a célula do câncer. Ela pega e entra no organismo e indica pro nosso sistema imunológico e indica: óh, essa célula está contaminada com câncer, daí o sistema imunológico vai lá e destrói ela. Ela serve pra indicar as células defeituosas” - A35: “Porque muitos cientistas acham que ela é a

cura para o câncer. Ela parece um comprimido” - A4: Ah... porque ela pode ajudar a combater o câncer, né... mas ainda não foi provado isso, por isso as pessoas tem que tomar cuidado”.

De maneira geral, observa-se que os alunos relacionam a fosfoetanolamina com a cura do câncer, acentuando-se na fala do aluno A20 uma maior compreensão da função desta substância em marcar a célula cancerígena para que o sistema imunológico possa combatê-la (BAKOVIC, 2007). Podemos relacionar a aprendizagem deste aluno com seu grande interesse, atenção e curiosidade sobre este assunto vivenciado em todos os momentos didáticos, ressaltando um elevado desenvolvimento cognitivo em relação aos demais colegas.

Em seguida, quando indagados sobre a relação entre Câncer e Mitose Celular, os alunos responderam:

A20: “é que o câncer é causado pela divisão excessiva da célula” - A35: “é que no câncer a célula se multiplica muito ligeiro, na mitose também, né, só que só repõe as células que estão mortas, já o câncer fica multiplicando, multiplicando e vai indo pra outros lugares do corpo, pega a corrente sanguínea” - A4: “é a divisão dos espermatozoides. Não sei direito. Acho que é a divisão do sangue do corpo”.

Partindo-se da premissa de que o câncer é uma hiperproliferação celular, ocasionada pelo descontrole da divisão e homeostase das células tumorais malignas (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 1991; PIERCE, 2004), consideramos que as respostas dos alunos A20 e A35 aproximaram-se mais da real relação entre o câncer o processo de mitose (divisão) celular.

Entretanto, o aluno A4 apresentou dificuldades em relacionar conceitos diferentes, caracterizando pouca aprendizagem dos conhecimentos científicos discutidos nas aulas. Este evento pode estar associado ao perfil deste aluno em não participar da aula. Logo, sua falta de comunicação impede que sejam percebidas e esclarecidas as suas possíveis dúvidas e dificuldades em relação aos assuntos e, conseqüentemente impede sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (FREITAS-FILHO; CELESTINO, 2010).

Sobre este aspecto, Lorencini (1995 apud PEDRANCINI, 2008) aposta nas interações verbais entre professor-aluno e aluno-aluno como subsídios na investigação das primeiras impressões conceituais dos alunos, assim como para construção de conceitos mais elaborados. Dentre as várias interações verbais, este mesmo autor destaca o emprego de questionamentos aos alunos como forma de acompanhar o processo de aprendizagem e a tornar os participantes mais ativos. Neste sentido, parece-nos pertinente considerar que a introdução de atividades intencionais, organizadas e mediadas pelo docente em sala de aula são recursos indispensáveis para a apropriação dos verdadeiros conceitos e sua relação com aqueles de natureza adversa. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 103) “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as concepções prévias dos alunos sobre os aspectos científicos e sociais da QSC fosfoetanolamina, observamos alguns entraves no processo de AC dos estudantes, tais como: distorções na interpretação e reflexão das notícias sobre as dimensões sociais e científicas desta QSC, ausência da relação da QSC fosfoetanolamina com os conteúdos científicos câncer e mitose celular, bem como baixo interesse dos alunos em acessar notícias relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Deste modo, após análise das concepções iniciais dos estudantes, desenvolveu-se como proposta didático-pedagógica a problematização, discussão e debate dos conteúdos sociais e científicos da QSC Fosfoetanolamina por meio de atividades subsidiadas pela mediação pedagógica e interações sociais, as quais potenciaram os debates e formação de opinião sobre a QSC em pauta, convergindo, assim, com a organização de um ensino promotor das habilidades requeridas ao indivíduo alfabetizado cientificamente, como a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos e sua inter-relação com as dimensões sociais.

Assim, a evolução das concepções dos estudantes sobre a QSC problematizada na presente pesquisa, evidencia a importância de se trabalhar as QSCs em sala de aula, aliadas aos conteúdos científicos, sociais, políticos e

econômicos como forma de alcançar os objetivos da Perspectiva CTS e, conseqüentemente, promover a alfabetização científica dos discentes. Para tanto, ressaltamos como primordial ao sucesso desta abordagem que o Ensino de Ciências seja organizado por meio do planejamento de atividades que leve em consideração a exploração das concepções prévias dos alunos, a mediação pedagógica docente e a valorização das discussões em sala de aula, para que o aluno possa construir sua opinião a partir do confronto de diferentes pontos de vista. Assim, os resultados deste trabalho fortalecem:

[...] a necessidade da pesquisa em colaboração com a escola básica. E que tencionem e proponham a discussão de questões sociocientíficas, como forma de vivenciar e compreender tais práticas, com o intuito de avançar neste campo de trabalho, tanto com discussões teóricas e analíticas, quanto no trabalho do professor (LOPES; CARVALHO, 2013, p. 223-4).

AGRADECIMENTOS E APOIOS

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de pós-graduação da UEMS – PIBAP.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Research into STS science education. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2009.

ALMEIDA, M. V. **Aplicação Pré-clínica da Fosfoetanolamina sintética sobre modelos experimentais de epilepsias**. São Carlos-SP, 2007, 70 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação das Interunidades da Bioengenharia. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

AULER, D. **Interações sobre Ciência – Tecnologia – Sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. Santa Catarina, 2002, 235 f.. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação: Ensino de Ciências Naturais, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

BAKOVIC, M.; FULLERTON, M. D. MICHEL, V. Metabolic and molecular aspects of ethanolamine foshfoslipid biosynthesis: **the role CTP: foshfoethanolamine cytidyltransferase (Pcyt2)**. *Biochem. Cell Biol.*, p. 283-200, 2007.

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015. 294 p.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, J. L. S. **Conversando sobre Educação Tecnológica**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. 203 p.

BRASIL. Agência de Vigilância Sanitária. **Nota Técnica nº56/2015/SUMED/ANVISA**. Superintendência de Medicamentos e Produtos Biológicos-SUMED/ANVISA, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação: **Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS, 2012.

CERDAS, L. 2012. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. Araraquara-SP, 2012, 394 f.. Tese (Doutorado em Ciências e Letras), UNESP- Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2012.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS-FILHO, J. R.; CELESTINO, R. M. C. S. Investigação da construção do conceito de reação química a partir dos conhecimentos prévios e das interações sociais. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15 (1), p. 187-198, 2010.

GALVÃO, C.; REIS, P. A promoção do interesse e da relevância do ensino da ciência através da discussão de controvérsias sociocientíficas. In: VIEIRA, R. M.; PEDROSA, M. A. F.; PAIXÃO, I. P.; MARTINS, A.; CAAMAÑO, V. A.; MARTÍN-DIAZ, M. J. (org.). **Ciência-tecnologia-sociedade no ensino das ciências**: Educação científica e desenvolvimento sustentável. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. p. 131-135.

GARCIAS PELACIOS, E. M.; LINSINGEN, I. V.; GALBARTE, J. C. G.; CERESO, J. A.L.; LUJÁN, J. L.; PEREIRA, L. T. V.; GORDÍLLO, M. M.; OSORIO, C.; VALDÉS, C.; BAZZO, W. A. **Introdução aos Estudos CTS**: Ciência, Tecnologia, Sociedade. Ed. 1. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003. 172 p.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. de. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JIMENEZ-ALEIXANDRE, M. P. A argumentação sobre questões sócio-científicas: processos de construção e justificação do conhecimento na aula, **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Bauru, Abrapec, 2005.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Biologia celular e molecular**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

LEVINSON, R. As ciências ou as humanidades: quem deve ensinar as controvérsias em ciência? **Pró-posições**, v.12, n. 1 (34), p. 62-72, 2001.

LOPES, N. C. **Aspectos formativos da experiência com questões sociocientíficas no ensino de ciências sob uma perspectiva crítica**. Bauru,

2010, 230 F.. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)- Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2010.

LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P. Possibilidades e Limitações da Prática do Professor na Experiência com a Temática Energia e Desenvolvimento Humano no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 207-226, 2013.

MENEGUELO, R. **Efeito antiptoliferativos e apoptóticos da fosfoetanolamina sintética no melanoma B16F10**. São Carlos – SP, 2007, 134 f.. Dissertação (Mestrado das Interunidades da Bioengenharia), Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

OECD (2016), PISA 2015: **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Brasil: OECD, 2016.

PEDRANCINI, V. D. **A organização do ensino de biologia e o desenvolvimento do pensamento conceitual**. Maringá – PR, 2008, 225 f.. Dissertação (Mestrado em educação para a ciência e o ensino de matemática), UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maringá – PR, 2008.

PIERCE, B. A. **Genética: um enfoque conceitual**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. **Science Education for citizenship: Teaching socioscientific issues**. USA: Open University Press, 2003.

REIS, P.; GALVÃO, C. Controvérsias sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10(2), p.131-160, 2005.

SADLER, T. D. Moral sensivity and its contribution to the resolution of sócio-scientific issues. **Journal of Moral Education**, v.33, n.3, p. 239-358, 2004.

SANTOS, W. L. P. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS W. L.P.; AULER, D. (Orgs.) **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 21-47.

VERONEZ, L. **Atividade da Fosfoetanolamina sintética em melanoma murinho experimental**. Ribeirão Preto-SP, 2012, 81 f.. Dissertação (Mestrado em Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Capítulo 4
POLÍTICAS PÚBLICAS COM
CENTRALIDADE NA FAMÍLIA
Maria Eduarda Alves Bezerra



POLÍTICAS PÚBLICAS COM CENTRALIDADE NA FAMÍLIA

Maria Eduarda Alves Bezerra

*Estudante do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do
Norte.*



1. Introdução

A família, antes vista como uma instituição, sofreu várias alterações até chegar nas configurações que conhecemos atualmente. Inicialmente, muito antes da Constituição Federal de 1988, a família (nomeada de medieval nessa época) era formada unicamente através do casamento, ou seja, surgia por meio da união entre um casal formado por um homem e uma mulher que, posteriormente, daria origem aos filhos. Preservar o patrimônio era a razão pela qual uma família era construída, logo, criar laços entre os membros não era considerado importante.



Um fato curioso é que a criação dos filhos era completamente diferente da que temos hoje em dia. As crianças, tanto meninos quanto meninas, quando tinham em torno de sete ou nove anos de idade, eram mandadas para lares de pessoas desconhecidas, onde seriam criadas e permaneceriam durante anos. Como a diferenciação entre crianças e adultos não existia, o fato delas realizarem os afazeres domésticos e entre outras atividades que apenas adultos estão aptos para exercer (a chamada aprendizagem) não era percebido como um problema, pois não havia preocupação com a proteção social dessas crianças. Desse modo, não existia perspectiva de infância e de direitos para elas. Portanto, a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental.



Porém, com a extensão da frequência escolar, os pais e os seus filhos puderam se aproximar e serem capazes de criar vínculos uns com os outros, o que colocou a criança no centro e se aproxima da concepção de família que temos na atualidade. A partir desse momento, os filhos se tornaram uma preocupação para os pais e isso resultou na formação do sentimento familiar que, até então, não era visto como algo fundamental nas relações dos indivíduos. Além disso, a casa deixou de ser um espaço público e se transformou em um espaço de intimidade da família, o que contradiz totalmente a ideia inicial de receber crianças desconhecidas para serem criadas por pessoas que não eram seus pais. Em outras palavras, a escola foi o ponto de partida para a mudança no que diz respeito à preocupação com a qualidade das relações.

Já a família moderna deve ser entendida como o resultado de inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram ao longo do tempo. Entre muitas dessas transformações, podemos destacar a mudança na perspectiva romantizada sobre casamento e maternidade, o acesso a métodos contraceptivos, os direitos conquistados pelo Movimento Feminista (direito ao voto, acesso ao trabalho etc), a Seguridade Social (Constituição Federal de 1988), o papel dos pais e dos filhos e a relação entre o capital e o trabalho.

Com isso, no presente, as famílias podem ter as mais diversas configurações: mãe e pai presentes ou não, duas mães ou dois pais, filhos (ou não) biológicos ou adotados, amigos que moram juntos ou até uma única pessoa. Ou seja, o afeto tornou-se o ponto principal para a formação de uma nova família.

Dessa maneira, a família deixou de ser vista como uma instituição e se tornou um instrumento para o desenvolvimento da personalidade e obtenção da felicidade. Sendo assim, é indispensável enxergar todas essas concepções e particularidades a fim de garantir os direitos fundamentais de todas as famílias, como também elaborar políticas públicas voltadas para esse público.

2. Evolução das Políticas Públicas para a Família

A intervenção estatal nas questões familiares no Brasil evoluiu ao longo das décadas, partindo de um foco inicial na proteção trabalhista e social durante a Era Vargas para a construção de um sistema mais abrangente de proteção social na Constituição de 1988 e na expansão de políticas de transferência de renda e saúde nas décadas seguintes. Esta linha histórica reflete a crescente responsabilidade do

Estado na garantia do bem-estar familiar, adaptando-se aos desafios sociais, econômicos e demográficos de cada época.

Durante o governo de Getúlio Vargas, o Estado começou a implementar políticas sociais que visavam proteger as famílias, como as Leis de Proteção à Maternidade e Infância, políticas de saúde pública, como a criação de hospitais e postos de saúde, que beneficiaram diretamente as famílias, especialmente as de baixa renda, institutos de previdência para várias categorias de trabalhadores, oferecendo aposentadorias, pensões e assistência médica, o que trouxe segurança econômica para muitas famílias. Essas políticas marcaram o início da intervenção estatal nas questões familiares e foi crucial para o desenvolvimento de políticas sociais no Brasil, trazendo benefícios significativos para as famílias e moldando a relação entre o Estado e a sociedade no país.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante, promovendo a inclusão social e criando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Segundo Solange (2010), a Constituição impôs ao Estado a obrigação de garantir condições para que as famílias possam exercer seus direitos, proporcionando uma rede de proteção de acesso a serviços essenciais e proteção social. O SUAS introduziu uma abordagem mais abrangente e inclusiva, fortalecendo os direitos das famílias e reconhecendo a importância da família como a base da sociedade brasileira e estabeleceu um conjunto de direitos e deveres voltados para sua proteção e fortalecimento.

O Estado é responsável por garantir condições que promovam o bem-estar familiar, respeitando a diversidade de configurações familiares, assegurando igualdade de direitos entre homens e mulheres, e protegendo integralmente as crianças, adolescentes e idosos. Esses princípios resumem a visão da Constituição de 1988 sobre a necessidade de construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva, a partir do fortalecimento da unidade familiar. A nova Constituição Federal ampliou significativamente os direitos sociais, incluindo o direito à proteção da família, à saúde, à educação e à assistência social. O Estado foi visto como o principal provedor de uma rede de segurança para as famílias. Porém, na década de 1990, o Brasil, como muitos outros países, passou por uma série de reformas econômicas e políticas influenciadas pelo neoliberalismo.

À vista disso, Teixeira (2007) argumenta que o neoliberalismo promove uma redução significativa do papel do Estado no provimento de serviços sociais e de

proteção. Isso resulta no dismantelamento do Estado de bem-estar social e na diminuição do financiamento para políticas públicas que visam a proteção social e a redução das desigualdades. Esse movimento teve um impacto significativo nas políticas públicas e, conseqüentemente, na vida das famílias brasileiras. O neoliberalismo, com seu foco em reduzir o papel do Estado na economia e promover a liberalização dos mercados, trouxe mudanças que afetaram diretamente as condições de vida e a segurança social das famílias. O foco passou a ser a redução de gastos públicos e a privatização, o que levou a uma maior responsabilização das famílias na proteção de seus membros, uma transição do Welfare-State para o Welfare Family.

3. Política de Assistência Social e Matricialidade Sociofamiliar

Nesse contexto, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), promulgada em 2004, representa um importante marco legal no campo da seguridade social, pois define as responsabilidades do Estado em relação ao direito à assistência social, especialmente para as famílias. A referida política trata dos serviços de proteção social básica e especial, destinados a quem deles precisar, como um dever do Estado. Nesse sentido, são usuários da Política de Assistência Social os cidadãos ou grupos que se encontram em situações de risco ou vulnerabilidade materializada.

Ademais, a política mencionada destaca, entre suas diretrizes, a "centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos" (BRASIL, 2004, p. 31), considerando a matricialidade sociofamiliar como a unidade central para sua implementação. Assim, acompanha em seu texto as transformações sóciohistóricas que resultaram em novos arranjos familiares, não limitando a categoria família apenas aos laços consanguíneos ou ao modelo nuclear, mas abrangendo novas formas de organização familiar.

Dessa forma, conforme a PNAS, "o trabalho com famílias deve considerar novas referências para a compreensão dos diferentes arranjos familiares, superando o reconhecimento de um modelo único baseado na família nuclear" (PNAS, 2004, p. 29). Além disso, "precisa levar em conta sua singularidade, sua vulnerabilidade no contexto social, além de seus recursos simbólicos e afetivos, bem como sua disponibilidade para se transformar e dar conta de suas atribuições" (Ibidem, p. 33).

Nessa perspectiva, a matricialidade aqui discutida é compreendida, segundo o documento que orienta a política em questão, pelo argumento da universalização da política, com vistas à superação da focalização, bem como pela conceituação de família como "espaço de proteção", que também necessita de suporte para ser protegido (Ibidem, p. 41) e ter condições de assegurar a proteção aos seus membros. Desse modo, "a PNAS reconhece que o enfrentamento da questão social passa pelo mundo da família, assegurados o direito à convivência familiar e aos mínimos sociais" (GUEIROS e DOS SANTOS, 2011, p. 76).

Contudo, cabe refletir até que ponto essa política, como outras legitimadas após ela, enfrenta as expressões da questão social que atravessam as relações familiares, visando à emancipação das famílias, ou se produz o resultado adverso de responsabilizá-las, reforçando papéis tradicionais.

À vista disso, Solange (2015) enfatiza que, enquanto os modelos de políticas sociais tradicionais viam as famílias como desajustadas e defendiam a hospitalização e institucionalização como forma de "consertar" os indivíduos, as políticas atuais passam a defender uma parceria entre sociedade, família e Estado, a fim de tornar o processo de cuidado menos oneroso para o Estado. Nesse contexto, os sujeitos até são reconhecidos como detentores de direitos, mas são incentivados a desenvolver potencialidades a partir dos trabalhos socioeducativos em diversos espaços de direitos, visando a superação de seus problemas, mesmo que estes sejam questões de ordem coletiva e estrutural do sistema capitalista.

Ademais, a autora discute que essas políticas, ao invés de promoverem a inclusão social, reforçam papéis tradicionais, como a Política de Assistência Social supracitada, que tem sua centralidade na matricialidade familiar. Assim, ao invés de responder a um problema social, a política corrobora para a culpabilização das famílias pobres, que ficam encarregadas do cuidado por meio de programas de transferência de renda e sobrecarregadas para cumprir as condicionalidades pertinentes aos benefícios concedidos pelo governo.

Por fim, Teixeira (2015) defende que as políticas sociais precisam ser emancipatórias, o que ocorre quando possuem um considerável grau de desfamiliarização e desmercadorização. Isso acontece quando o Estado, além de medidas de transferência de renda, trabalha em parceria com as famílias, oferecendo serviços públicos de qualidade, como creches em tempo integral e trabalho socioeducativo na saúde, considerando a opinião e a vivência dos usuários.

4. Influência do Neoliberalismo

A década de 1990 trouxe mudanças profundas com o neoliberalismo, que enfatizou a redução do papel do Estado na proteção social e a ampliação da responsabilidade das famílias. Segundo Neto (2010), o neoliberalismo tende a responsabilizar as famílias por suas próprias condições e desafios. Essa abordagem desconsidera as desigualdades estruturais e os obstáculos que as famílias enfrentam, colocando a carga de responsabilidade sobre elas para garantir seu bem-estar.

Essa mudança resultou em uma maior pressão sobre as famílias para assumir funções antes realizadas pelo Estado, modificando a dinâmica do suporte social e ampliando a desigualdade. Dessa forma, transferiu responsabilidades para famílias, mercado e organizações voluntárias. Essa abordagem enfatiza a "familiarização" das políticas sociais, onde as famílias são vistas como principais provedoras de bem-estar. Conseqüentemente, as políticas sociais se tornam mais focalizadas e voltadas para os "extremamente pobres", em detrimento de uma abordagem universalista

O neoliberalismo promove uma visão de que o mercado é o melhor alocador de recursos e que o papel do Estado deve ser mínimo, focado apenas em áreas essenciais, como segurança e justiça. A responsabilidade pelo cuidado de crianças, idosos e doentes recai cada vez mais sobre as famílias, sem o suporte adequado do Estado. Isso sobrecarrega especialmente as mulheres, que tradicionalmente assumem esses papéis.

As políticas neoliberais enfatizam a responsabilidade individual, implicando que o sucesso ou o fracasso na vida é resultado de escolhas pessoais, o que desconsidera as desigualdades estruturais que muitas famílias enfrentam. Dessa forma, com a diminuição do papel do Estado na proteção social, às famílias mais vulneráveis ficam mais expostas a crises econômicas, desemprego e outras adversidades.

Embora o neoliberalismo promova uma visão de eficiência e responsabilidade individual, na prática, ele transfere para as famílias uma carga significativa de responsabilidades que antes eram compartilhadas com o Estado. Isso leva a um aumento da desigualdade social, precarização das condições de vida, e maior vulnerabilidade das famílias, especialmente as mais pobres. Ao mesmo tempo, a centralidade da família nas políticas públicas se torna uma ferramenta para implementar essas responsabilidades, colocando a sobrevivência e o bem-estar das famílias no centro das estratégias de alívio à pobreza e proteção social mínima.

5. Programa Criança Feliz

O Programa Criança Feliz, criado em outubro de 2016, durante o governo de Michel Temer, surgiu como um instrumento para auxiliar famílias no desenvolvimento de suas crianças de até seis anos de idade e fortalecer os vínculos familiares. Segundo o site do Governo Federal, “todo mundo torce para que seu bebê se transforme em um vencedor na vida. Estimular as crianças corretamente desde o começo é a melhor maneira de garantir essa vitória”.

O Criança Feliz tem como público-alvo: gestantes, crianças de até três anos e suas famílias incluídas no Cadastro Único; crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC), crianças de até seis anos que foram afastadas de seu convívio familiar e suas famílias; e crianças de até seis anos que perderam um de seus responsáveis familiares durante o período Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Covid-19, e que também estão inseridas no Cadastro Único. Portanto, é necessário sempre manter o cadastro atualizado para viabilizar a participação da família no programa.

Como objetivos, o “Criança Feliz” tem o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças, auxiliar as gestantes na preparação do nascimento da criança, cuidar de crianças em situações de vulnerabilidade social e fortalecer o vínculo entre os membros, como também reforçar o papel da família em relação aos filhos no que diz respeito ao cuidado, educação e proteção.

O programa busca alcançar o seu objetivo através de visitas domiciliares realizadas por visitantes que possuem conhecimento sobre variadas áreas como serviço social, educação, saúde e cultura. Porém, na realidade, para ocupar esse cargo, é exigido apenas o ensino médio. Posteriormente, os futuros visitantes recebem uma simples capacitação antes de começarem a atuar. Ou seja, esses “profissionais”, considerados capacitados para prestar esse tipo de trabalho, não são capazes de entender o nível de complexidade dessas famílias e, conseqüentemente, prestar um serviço adequado e que exige tamanha responsabilidade.

Além disso, não podemos esquecer que essa política tem caráter seletivo e focalista, o que exclui outras famílias que podem carecer dela, assim como reforça a questão do trabalho não pago das mulheres que, historicamente, são vistas como as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos e as atividades domésticas. Dessa

forma, a família não é vista como um todo que, para além da criança, também precisa de atenção e cuidados.

Em suma, para que o programa seja eficiente, efetivo e eficaz, é preciso que algumas mudanças sejam feitas, a fim de garantir a cobertura assistencial para todos os membros da família, principalmente no diz respeito a contratação de profissionais realmente qualificados, que participem do debate sobre a categoria família e suas mudanças no decorrer da história, a fim de capacitá-los para o cuidado com as família durante o acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, consideramos a relevância dos avanços teóricos no que diz respeito ao entendimento de família nas políticas públicas, abrangendo os novos arranjos familiares e oportunizando espaço para preocupações sobre as particularidades de cada grupo familiar. Entretanto, percebe-se que como estratégia inerente ao capitalismo financeiro, o Estado tende a tomar medidas sociorreguladoras que desfinanciam as políticas públicas e corroboram para programas de proteção precarizados e para políticas que visam a parceria entre as famílias, como medida de se abster de sua responsabilidade. Desse modo, é imprescindível um olhar crítico às políticas e programas que consideram a matricialidade como objeto central, a fim de não fomentar uma atuação voltada para ajustamento das famílias pobres e reforçar papéis tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986. 225-271 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social: PNAS 2004**. Brasília: MDS, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 26 out. 2004.

CFESS diz não ao Programa Criança Feliz. CFESS. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1347>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GUEIROS, Dalva Azevedo; DOS SANTOS, Thais Felipe Silva. Matricialidade sociofamiliar: compromisso da política de assistência social e direito da família. **Revista Serviço Social & Saúde**. UNICAMP Campinas, v. 10, n. 12, p. 73-97, 2011.

LIMA, Ana Cláudia do Prado; CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: erradicar a pobreza responsabilizando as mulheres. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 46, p. 1436-1456, 2022.

NETO, J. P. (2010). O Neoliberalismo e a Reconfiguração da Assistência Social no Brasil". Revista Brasileira de Política Social.

O que é o Programa Criança Feliz. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: A intersetorialidade na visita domiciliar. Brasília/DF, 2017. 67 p. Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/A_intersectorialidade_na_visita_domiciliar_2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Política Social contemporânea: a família como referência para as políticas sociais e para o trabalho social. Familismo, direito e cidadania: contradições da política social**. Célia T.; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cássia Maria (orgs.). **Familismo direitos e cidadania: contradições da política social**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2015.

TEIXEIRA, T. A. (2007). Políticas Públicas e Neoliberalismo: Desafios para a Assistência Social. Editora Cortez.

TAVARES, S. (2010). Família e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988. Revista Brasileira de Direito Constitucional.



Capítulo 5
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA

Adriana Dos Santos
Damiana Salviano Silva



LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Adriana Dos Santos



Professora de Educação Infantil, Psicopedagoga e pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Institucional De Cursos Educacional Profissionalizantes- CICEP
e-mail: adrianasantos18020@gmail.com

Damiana Salviano Silva



Professora de educação Infantil e Psicopedagoga
e-mail: salvianodamiana7@gmail.com

RESUMO



Este trabalho se propõe a realizar uma análise abrangente da literatura existente sobre a ludicidade na educação infantil, utilizando uma abordagem bibliográfica. A pesquisa concentra-se em identificar, compilar e discutir as contribuições teóricas e empíricas de diversos autores que abordaram o tema ao longo dos anos. Inicialmente, a revisão de literatura considera as obras fundamentais que estabeleceram as bases do conhecimento sobre Ludicidade na educação infantil. Autores como Fátima Gonçalves e Moacir Gadotti são frequentemente citados por suas investigações pioneiras, que abordam as perspectivas atuais da educação, a psicomotricidade. Seus estudos fornecem uma compreensão aprofundada da ludicidade na educação infantil e inclusiva. Além disso, foram analisados artigos mais recentes que trazem novas perspectivas e avanços na pesquisa sobre ludicidade na educação infantil. Por exemplo, a obra de Áurea Lúcia Allen (2023) discute a importância de ver o lúdico como atividades de estimulação que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, enquanto Adriana Pereira Santos da



Silva (2024) apresenta dados que enriquecem a discussão da importância de se trabalhar a atividade lúdica como um elemento facilitador e motivador de aprendizagem. A análise crítica dessas fontes permite mapear as principais tendências e lacunas na literatura. A metodologia adotada para esta pesquisa bibliográfica inclui a busca em bases de dados acadêmicas como site google acadêmico além da consulta a livros e publicações institucionais. A seleção dos materiais foi feita com base na relevância e na qualidade das informações, priorizando publicações revisadas por pares. Os resultados desta revisão evidenciam a relevância da prática pedagógica no contexto escolar. A partir desse levantamento, conclui-se que a pesquisa bibliográfica sobre Ludicidade não apenas reforça as teorias existentes, mas também aponta para novas direções a serem exploradas em investigações futuras.

Palavras-chaves: Ludicidade, educação infantil, práticas pedagógicas, inclusão

Introdução

A educação infantil passou a ser o primeiro nível para o desenvolvimento básico garantido pela Constituição de 1988 para todos os cidadãos brasileiros. Os responsáveis pela criança devem instruí-la e mantê-la em uma instituição educacional, cabendo ao estado cumprir o que está estabelecido na lei para assegurar um ensino básico de qualidade de maneira gratuita, a fim de garantir o acesso à educação para todos. De acordo com as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Art. 2º. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394/96)

A BNCC estabelece que o prazer de brincar é um dos seis direitos de aprendizagem e progresso que devem ser assegurados na educação infantil. Os outros direitos são: Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer. Isso porque além de estimular a interação da criança com o seu dia a dia, aumenta e diversifica o acesso das crianças à cultura e ao saber, desenvolve a capacidade cognitiva, motora, social e afetiva, proporciona a integração e socialização das crianças e de acordo com a BNCC de 2018, mais precisamente na pág. 37, “na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um

papel ativo em ambientes que as ajudem a enfrentar desafios e a sentirem-se motivadas a resolvê-los, para que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. E ainda segundo a mesma BNCC, para que a ludicidade seja efetiva na educação infantil, é necessário que a prática docente crie uma "ponte" entre o conhecimento sistematizado e o aluno.

Neste documento, em outro ponto, explica o que é dito no artigo segundo a divisão da responsabilidade entre a família e o Estado para garantir uma formação dessa criança, preparando-a para o mercado de trabalho, seguindo as regras sociais aprendidas ao longo de sua vivência e aprendizagem escolar, familiar e em um contexto mais sociocultural. Diz respeito ao dever do educando de ter um ensino de qualidade e gratuito em todas as etapas do seu processo educativo básico.

“Art.4º I – educação básica obrigatória e gratuita dos (quatro) aos 17 (dezessete) na os de idade, (...)
II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.)

O ato de brincar está enquadrado em nossa legislação:

“Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

Com as leis a favor do desenvolvimento integral da criança, percebemos que é de suma importância introduzir a ludicidade na educação infantil e inclusiva, mas para que ela seja realmente efetiva é necessário que os educadores saibam planejar e mediar essas atividades de forma eficaz. A ludicidade deve ser vista como uma estratégia pedagógica, e não apenas como um tempo de lazer sem direcionamento educacional. Para isso, é fundamental que os professores estejam bem-preparados e capacitados para integrar o lúdico ao processo de ensino de maneira intencional, com objetivos claros de aprendizagem.

E este trabalho objetiva apresentar a importância da ludicidade na educação infantil e a sua relevância na prática pedagógica no contexto escolar, pois entendemos que se não forem bem trabalhadas as habilidades motoras, cognitivas, emocionais

sociais e físicas desde a primeira infância, a criança pode ter dificuldades em tarefas simples, entre outras consequências que discutiremos mais adiante.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade que existe na área da educação infantil em se trabalhar o lúdico em sala de aula como uma forma de aprendizado, sendo que esta modalidade de ensino é um alicerce para o desenvolvimento das crianças de modo geral.

Nosso objetivo com esta pesquisa é poder ajudar professoras da educação infantil (creches) nas dificuldades que enfrentam em sala de aula.

Faremos uma revisão bibliográfica acompanhada de observações de caráter empírico, onde buscar-se a detectar as falhas relativas ao processo educacional de algumas instituições, e de algumas professoras que não trabalham com o lúdico de maneira estruturada.

Todas as teorias estudadas afirmam que é através do brincar e da brincadeira que as crianças asseguram seu desenvolvimento motor, físico, intelectual e social. O ato de brincar permite-lhes uma vivência cultural plena, sadia, gratificante e prazerosa.

OBJETIVO:

O objetivo desta pesquisa é demonstrar para os professores que através dos brinquedos e brincadeira as crianças que são incentivadas desde muito cedo, tem um desenvolvimento satisfatório em todas as áreas desde bem pequenas, podendo assim o professor ser o facilitador deste desenvolvimento durante o período em que a crianças estão na creche ou escola, para isto o professor precisa:

- Compreender as fases do desenvolvimento da criança.
- Reconhecer qual tipo de brinquedo a criança necessita em cada etapa do seu desenvolvimento.
- Conhecer os brinquedos e as brincadeiras para cada face do desenvolvimento da criança.

O QUE É LUDICIDADE?

Segundo Luckesi (2014) a ludicidade é considerada como um estado de plenitude e que traz na criança um sentimento de autonomia, assim ela obtém mais

experiências de comunicação devido não haver uma divisão na atividade lúdica. A ação educativa é capaz de valorizar as características das crianças, valorizando seus próprios objetivos e, conseqüentemente, aprimorando sua fonte de desejos. E tudo isso abrange uma série de ações, incluindo a prática de ler. no descobrimento e na compreensão do mundo, propondo um pensamento verdadeiro da linguagem e da concentração.

De acordo com Moreno e Paschoal (2001, p. 101), enquanto educadoras, compreendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são extremamente relevantes na infância. A partir do brincar, a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, como membro de um grupo, conhecer e conhecer-se, amar e ser amada.

É perceptível que é necessário planejar a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, o que é crucial para o progresso da criança nas áreas cognitiva, social e corporal. Dessa forma, o brinquedo tem um papel relevante nesse processo que estimula e desenvolve as capacidades.

Kishimoto (2008, p.36) explicita que ao permitir que a ação intencional (afetividade) e a construção de representações mentais (cognição) se compõem por várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, o que contribui para suas aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Os autores analisaram minuciosamente a relevância do lúdico na educação infantil, o que nos leva a concordar que a melhor maneira de uma criança aprender e se desenvolver é brincando.

O LÚDICO NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC (2018) contribuiu significativamente para ampliar o espaço da brincadeira e da ludicidade na educação infantil, estabelecendo seis direitos de aprendizagem para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O direito ao convívio é descrito pela BNCC (2018) da seguinte forma: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38). Esse direito pode ser promovido através de brincadeiras e jogos, bem como pelo espaço dado às

crianças para compartilhar os ambientes dos adultos, realizando tarefas diversas de forma divertida (BOMTEMPO, 2022).

O direito ao brincar é descrito assim pela BNCC (2018):

"Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, 2018, p. 38).

Embora o tema já tenha sido discutido, aqui o brincar é entendido como um direito. Dessa forma, as crianças podem brincar em passeios com os pais, ao ar livre, em atividades como "esconde-esconde" e "pega-pega". Na escola, o professor pode planejar atividades como a montagem de objetos com peças de Lego para estimular o trabalho em equipe, entre outras.

Sobre o direito de participar, a BNCC (2018) afirma que a criança deve:

"Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando" (BRASIL, 2018, p. 38).

Tanto em casa quanto na escola, é possível fazer com que a criança se sinta parte do ambiente, capaz de decidir e de opinar sobre suas atividades (SUCUPIRA, 2023).

O direito de explorar é expresso assim:

"Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia" (BRASIL, 2018, p. 38).

Esse direito incentiva a criatividade e a curiosidade, permitindo que a criança, em sala de aula, explore livremente além das orientações do professor, o que possibilita descobertas autônomas e a resolução de problemas (BOMTEMPO, 2022).

O direito à expressão é descrito como:

"Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens" (BRASIL, 2018, p. 38).

Esse direito assegura à criança a possibilidade de expressar suas opiniões e sentimentos sem censura. Na escola e em outros ambientes, os adultos devem dedicar um tempo para escutá-las atentamente (BOMTEMPO, 2022).

Por último, o direito de conhecer-se diz:

"Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário" (BRASIL, 2018, p. 38).

Dado que as crianças estão em desenvolvimento, pais e professores que as direcionam para descobrirem o seu mundo contribuem para que construam sua identidade (SUCUPIRA, 2023).

A ludicidade pode auxiliar na formação e na garantia desses direitos. Jogos devem estar incluídos no planejamento do professor, motivando os alunos a criar regras próprias. Assim como as brincadeiras, os jogos com regras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças, promovendo socialização e interação durante o aprendizado (KISHIMOTO, 2002).

De acordo com Freire (1991), há várias formas de incluir a ludicidade na educação infantil, como a dança, que incentiva a valorização da atividade física e o autoconhecimento corporal, além de gincanas, caixas sensoriais, fantoches, contação e criação de histórias. Assim, o lúdico pode ser introduzido de diversas maneiras na educação infantil.

Uma delas são os jogos educativos, que ensinam conceitos e habilidades em várias áreas, como matemática e ciências, além de competências sociais e emocionais. Esses jogos podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade, tornando-os uma ferramenta pedagógica versátil. Na matemática, por exemplo, a professora pode propor gincanas numéricas, formando grupos e incentivando a resolução de problemas, como a contagem de brinquedos.

Atividades criativas como desenho, pintura e modelagem, além de estimular a imaginação, permitem o ensino de conceitos de cores, formas e texturas. Excursões a locais estratégicos, como parques, também são valiosas, onde as crianças podem observar e aprender sobre cuidados com o meio ambiente.

Atividades ao ar livre, como caça ao tesouro e esconde-esconde, ajudam a desenvolver habilidades físicas e ensinam sobre a natureza. Histórias e dramatizações são outras estratégias importantes, pois, além de permitir o contato

com diferentes culturas e períodos históricos, ajudam no desenvolvimento social e emocional.

Essas estratégias mostram que há muitas formas de aplicar o lúdico na educação infantil, incentivando o professor a ser criativo e a observar o desenvolvimento de sua turma. A inclusão dos direitos de aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2018) nesta discussão amplia as possibilidades de uso de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas no contexto escolar.

O LÚDICO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Os educadores utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, uma vez que a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia na fixação dos conteúdos na sala de aula, o que torna o aprendizado mais fácil para os estudantes. É importante que o tema da ludicidade esteja presente no currículo escolar, a partir da conceituação sobre o jogo, o brincar e a brincadeira.

A utilização do lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem-sucedidas para fomentar o progresso cognitivo e o aprendizado de uma criança. Essa atividade é relevante porque desenvolve as capacidades de atenção, memória, percepção, sentimentos, sensação e todos os elementos essenciais necessários para a aprendizagem.

Os estudos de Ferreira (2001) indicam que todas as crianças possuem características próprias e é importante que o professor não se esqueça de que essas são as portas de entrada para seu desenvolvimento. Essas qualidades são reconhecidas nas áreas cognitiva, emocional, social, linguística e psicomotora. Cada área, embora particular, tem uma conexão profunda e completa com todas as outras.

Para desenvolver o lúdico no contexto escolar, o educador deve ter uma base teórica bem estruturada, ter atenção para compreender a subjetividade de cada criança, bem como compreender que o repertório de atividades deve estar adequado às situações.

É benéfico que o jogo seja elaborado e organizado com o objetivo de estimular o progresso e propiciar condições para que a criança se envolva e aprenda a brincar em grupo, aprimorando diversas competências.

Estudos têm apontado a necessidade constante de a escola trabalhar conteúdos programáticos com aplicação prática, atendendo às demandas de um estudante

questionador. Assim, os educadores têm se empenhado em desenvolver novas técnicas que sejam relevantes e atendam às demandas e desejos não apenas de seus alunos, mas também de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, percebe-se que há problemas na formação acadêmica em nível universitário, na maioria das vezes, restrita a um grupo de disciplinas teóricas que não têm relação com a prática a qual aqueles profissionais irão atuar.

Nesse aspecto, Santos (1997, p.12) aponta que "a falta de clareza do perfil profissional se reflete nos currículos, deixando os cursos dispersos e distantes da prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Dessa forma, é possível notar que o professor, ao se deparar com uma roda de conversas em formações pedagógicas, relata as suas experiências em contato com o lúdico em memórias da infância, ao invés de relatar o lúdico em sua formação acadêmica, como nas graduações e licenciaturas.

Os estudos de Santos (1997, p.14) descrevem bem essa questão da formação lúdica se baseando em princípios que valorizam a criatividade, o culto à sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais. Utilizando a ação, o pensamento e a linguagem como fonte dinamizadora.

A ludicidade tem como característica lidar com as emoções e, por isso, desperta sentimentos de felicidade, compaixão e colaboração, mas também desperta sentimentos de medo, ansiedade e frustração. A ludicidade é uma opção pedagógica que se beneficia de diferentes formas de linguagem, como a música, a arte, a dança, o desenho e a dramatização, para tornar os conceitos trabalhados mais relevantes. Em síntese, Santos (1997, p.14) afirma que quanto mais o adulto experimentar sua ludicidade, mais fácil será para o profissional lidar com a criança de forma prazerosa.

Brincar é uma questão séria! Isso implica em uma postura do adulto, seja em momentos programados ou livres, ou durante a atuação pedagógica voltada para a aprendizagem significativa. Um dos mitos que a ludicidade desmistifica é o de que a brincadeira é apenas um entretenimento, algo considerado não sério e, portanto, inválido para o educando da educação infantil.

Ao enfrentar o desafio de educar com criatividade e responsabilidade, percebe-se o quanto é relevante a prática pedagógica do educador através da ludicidade, que não pode ser considerada uma ação pronta e final que ocorre a partir da escolha de jogos retirados de um livro. a ludicidade requer uma atitude pedagógica do professor,

o que requer o envolvimento com a literatura da área, a definição de objetos, a organização de espaços, a seleção e a escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e nas necessidades dos educandos.

Assim fica entendido que a principal forma de um profissional docente trabalhar o lúdico em sala de aula é exercendo a prática do lúdico junto com seus alunos, é o trabalhar a brincadeira brincando para que os discentes assimilem os jogos e as brincadeiras se sentindo seguras para fazê-los.

O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade vai além do simples ato de brincar; ela também envolve a espontaneidade e autonomia da criança. No cotidiano, é comum observar crianças pequenas criando histórias e brincando com quase qualquer objeto (LIMA; ANDRADE, 2022). Evidências sugerem que a incorporação de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem pode ser eficaz, pois cria um ambiente mais leve e agradável, favorecendo o engajamento e envolvimento da criança (CAMARGO, 2004).

Diversas abordagens teóricas fundamentam a eficácia do lúdico na aprendizagem infantil (NERY, 2023). Uma dessas abordagens é a teoria construtivista de Jean Piaget, que propõe que o conhecimento se constrói a partir de experiências individuais e sociais, considerando as vivências e as diferenças individuais no processo de aprendizagem (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001). Nesse contexto, as atividades lúdicas podem proporcionar à criança experiências concretas e significativas que contribuem para a construção do conhecimento (NERY, 2023).

Outra perspectiva relevante é a teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky (1998; 2009), que enfatiza a importância da interação social e da linguagem na aprendizagem. De acordo com essa teoria, a criança aprende por meio de interações com adultos e colegas mais experientes, que atuam como mediadores e facilitadores do conhecimento. O lúdico pode servir como um canal para essas interações, permitindo que a criança se comunique, crie e aprenda de forma colaborativa (NERY, 2023).

Essas teorias oferecem uma base sólida para a ideia de que o lúdico é eficaz na aprendizagem infantil, mas outras perspectivas também são relevantes. Acre e Simão (2007) destacam dois pioneiros no estudo de jogos e brincadeiras na educação infantil: Froebel e Claparède (ACRE; SIMÃO, 2007).

O teórico Friedrich Froebel acreditava que a escola deveria valorizar a liberdade das crianças, reconhecendo sua riqueza interior, inerente à essência humana, e que essa riqueza se manifesta nos jogos. As brincadeiras revelam a visão de mundo da criança e são um veículo para o desenvolvimento na primeira infância, onde o ato de brincar é uma expressão natural de suas qualidades (ACRE; SIMÃO, 2007).

Edouard Claparède, por sua vez, analisou a interação entre professor e aluno e defendeu que a formação docente deveria ser transformada para preservar a infância. Ele criticava a rigidez escolar, que muitas vezes tratava as crianças como miniadultos. Para ele, a liberdade no brincar e nos jogos era fundamental para que a criança pudesse expressar sua individualidade, assim como o trabalho é essencial na vida adulta (ACRE; SIMÃO, 2007).

A ludicidade traz muitos benefícios para áreas como cognição, coordenação motora e psicomotricidade (AGUIAR, 2021). Ela é essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que a criança use a imaginação em situações diversas, melhorando as interações sociais e promovendo uma mentalidade mais saudável (CREPALDI, 2010).

Integrar brincadeiras e jogos no ambiente escolar transforma-os em ferramentas de aprendizagem valiosas, capazes de desenvolver conhecimentos simples e complexos. Segundo Fernandes e Silvestri (2019), “os jogos e as brincadeiras são a essência das crianças, e utilizá-los como estratégia pedagógica permite a produção do conhecimento significativo e contextualizado, especialmente quando direcionados para o processo de alfabetização” (FERNANDES e SILVESTRI, 2019, p. 79).

A atividade lúdica é indispensável para o ser humano, pois facilita o aprendizado de forma leve e prazerosa. Segundo Santos (2002),

"O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento" (Santos, 2002, p. 12).

O caráter lúdico também pode desenvolver habilidades como curiosidade, resolução de problemas e comunicação, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura (CAMARGO, 2004). No entanto, atividades lúdicas por si só não garantem o aprendizado; é necessário que haja uma estrutura pedagógica

adequada, que considere as habilidades, os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades das crianças. Além disso, é fundamental avaliar constantemente o processo de ensino-aprendizagem para identificar dificuldades e ajustar a abordagem pedagógica (CAMARGO, 2004).

É essencial lembrar que as crianças, como sujeitos históricos, estão no centro do planejamento curricular e devem ser expostas a diferentes linguagens, com foco em jogos, brincadeiras e cultura infantil (AGUIAR, 2021). As atividades infantis não são apenas uma absorção passiva de cultura, mas refletem a singularidade das crianças, que dão significado às suas experiências de várias formas (MACHADO, 1994).

Ainda há desafios a enfrentar, como conciliar a necessidade de aprendizagem com a ludicidade e o brincar. Muitas vezes, os conteúdos curriculares são vistos pelas crianças como algo tedioso, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (SETRA, 2014). Também é importante lidar com as diferenças individuais, respeitando os ritmos e as particularidades de cada criança. É fundamental que o desenvolvimento infantil seja respeitado, mesmo no contexto lúdico, pois cada criança possui seu tempo para aprender, com dificuldades e limitações específicas.

Nesse contexto, a parceria entre professores, pais e responsáveis é vital. Uma comunicação aberta e transparente sobre o desenvolvimento, as dificuldades e as potencialidades das crianças contribui para um trabalho conjunto em sala de aula. Arraba et al. (2017) afirmam que o educador pode criar um ambiente motivador, em que a criança sinta prazer ao realizar as atividades propostas, destacando a importância de métodos que permitam aos alunos se conhecerem e se tornarem mais confiantes (ARRABA et al., 2017).

Portanto, o ensino através do lúdico oferece inúmeros benefícios para a aprendizagem infantil, mas exige um planejamento cuidadoso e uma compreensão dos desafios para garantir que as atividades sejam eficazes e adequadas aos objetivos educacionais.

A IMPORTÂNCIA DO LUDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza duas principais classificações para condições de saúde: a CID-10, que foca em doenças e diagnósticos, e a CIF, que aborda funcionalidade e incapacidade associadas à saúde. Segundo Farias e

Buchalla (2005), a CIF reconhece as capacidades e limitações nas atividades e na participação social do indivíduo, considerando o contexto de vida e englobando tanto as funções corporais quanto as mentais. A autora enfatiza que as Funções e Estruturas do corpo devem ser consideradas de forma integrada e explica que o "corpo" abrange o ser humano em sua totalidade, incluindo cérebro e funções mentais. Noronha (2006) destaca que as políticas de saúde para pessoas com deficiência representam uma variação do padrão biomédico, onde deficiências podem ser manifestações de condições de saúde, mas não indicam, necessariamente, doença. Assim, a CID-10 fornece informações de diagnóstico, enquanto a CIF complementa com dados sobre funcionalidade, possibilitando uma visão mais completa da saúde individual e populacional.

Noronha (2006, p. 14) traz as definições fornecidas pela CIF:

Deficiência: São problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou perda. Funções do corpo: funções fisiológicas e psicológicas dos sistemas orgânicos. Estruturas do Corpo: componentes da anatomia do corpo como órgãos, membros e seus componentes.

Dessa forma, ao longo do tempo, foram surgindo generalizações sobre essas pessoas, que persistem até os dias atuais. Apesar disso, elas garantiram seus direitos civis, assim como sua inserção na sociedade e na educação, alcançando de forma legítima o direito de frequentar escolas regulares, conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

A educação especial precisa de uma estrutura administrativa que atenda às necessidades específicas dos alunos, mantendo os objetivos da educação regular. Essa estrutura deve ser compatível com a educação regular para facilitar as transições e suficientemente flexível para se adaptar às mudanças nas necessidades e no desenvolvimento dos estudantes.

Para alcançar uma integração entre ensino regular, especial e inclusivo, é fundamental compreender que todas as crianças nascem com uma curiosidade natural. Por isso, é essencial proporcionar oportunidades para que elas explorem por meio dos cinco sentidos: visão, audição, paladar, tato e olfato. As crianças aprendem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor explorando e, por isso, tocam em tudo que desperta seu interesse, muitas vezes colocando objetos na boca, o que as ajuda a entender como algo funciona e como reagem a ele.

Nas modalidades de Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva, o jogo vai além de uma simples brincadeira ou passatempo; é uma ferramenta de aprendizado essencial. É através do jogo e da brincadeira que bebês e crianças pequenas conhecem o mundo ao seu redor. Segundo Silva (2024), o lúdico exige atividades planejadas com antecedência, como brincadeiras com água, bater em potes e panelas, ou fazer caminhadas na natureza. Essas atividades são pensadas pelo professor e alinhadas com o currículo estadual e as diretrizes da BNCC, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências específicas da faixa etária e estimulando as aprendizagens e conexões cerebrais em formação.

A intervenção pedagógica deve incentivar a criança a experimentar novas coisas, promovendo a exploração e a descoberta para que desenvolva sua imaginação e cresça. O lúdico contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, como controle e coordenação de grandes movimentos, equilíbrio, e coordenação motora fina, por exemplo, rasgando papel ou colando pequenos grãos.

Contudo, Silva (2024) alerta que, com o aumento da demanda pela prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância têm reduzido o tempo de brincadeiras livres. Pressionados, alguns professores acreditam que apenas atividades estruturadas e dirigidas são eficazes para preparar as crianças para ler, fazer cálculos e entender ciências ao entrarem na pré-escola.

A maioria dos educadores vê o lúdico como uma prática multifacetada no contexto da aprendizagem. Segundo King (1986), há duas formas principais de lúdico: o instrumental, que é uma atividade orientada pelo professor com foco acadêmico, e o real, voltado para brincadeiras e jogos, como o brincar durante o recreio.

Alguns especialistas caracterizam o lúdico com quatro características distintas: 1) a brincadeira é conduzida pelas próprias crianças; 2) o processo é mais importante que o produto, sendo social por natureza; 3) há baixo risco, permitindo que as crianças explorem sem medo de falhar; e 4) o lúdico contribui significativamente para o conhecimento.

Brincar e jogar são aspectos inerentes à condição humana, especialmente entre crianças. Essas atividades são, em sua maioria, compartilhadas, onde o prazer de estar junto e o sentimento de pertencimento são mais fortes do que o resultado da brincadeira. Através das atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e dos outros. Quando expostas a ambientes que refletem as diferenças e semelhanças de pessoas do mundo real, elas aprendem a

valorizar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças com diferentes habilidades e origens brincam e aprendem juntas, promovendo amizades e habilidades sociais nas escolas, espaços essenciais para esse desenvolvimento.

As crianças desenvolvem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula que utilizam atividades lúdicas. A expectativa é que tanto crianças com deficiência(s) quanto as sem deficiência aprendam essas habilidades, favorecidas pelo ambiente descontraído que o lúdico proporciona.

Outro aspecto das aulas com atividades lúdicas é que todas as crianças aprendem juntas, pois a filosofia da educação inclusiva e lúdica visa beneficiar todos os alunos. Nesse contexto, cada criança pode aprender no seu próprio ritmo e estilo, em um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando utilizada em sua totalidade, a ludicidade é uma poderosa ferramenta de inclusão, pois permite que todos façam parte do processo de ensino e aprendizagem. Ao final deste artigo, conclui-se que as atividades lúdicas podem abrir portas para um novo mundo, sendo sua prática nas escolas um recurso valioso para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Escolas que promovem atividades lúdicas como método de aprendizado, incentivando a participação de todos os alunos, têm mais sucesso em construir um ambiente inclusivo. Dessa forma, o uso do lúdico para incluir crianças com deficiência na educação infantil deve ser considerado essencial para alcançar os objetivos de vida traçados, permitindo que os esquecidos sejam lembrados, os abandonados resgatados e os excluídos incluídos.

É fundamental, portanto, incorporar a ludicidade na sala de aula, especialmente ao trabalhar com crianças. A interação natural delas com o mundo está relacionada ao lúdico, manifestando-se em brincadeiras, jogos e diversas atividades. O lúdico, assim, se torna um recurso importante para a pedagogia. Observa-se que o uso das atividades lúdicas deve ter propósito educativo e não ser aplicado de forma aleatória. Planejar atividades lúdicas deve ser parte da formação do professor, tal como a preparação dos conteúdos curriculares. Quando bem planejadas, as brincadeiras ocupam o papel que devem ter no ambiente escolar, ainda que não sejam criações exclusivas da escola.

Apresentamos a ludicidade como um elemento que permite à criança simular e assimilar situações cotidianas, funcionando como uma forma natural de passar pelas diferentes fases da vida. Ao brincar de casinha, médico ou motorista, ela representa o mundo real, o que lhe permite aprender. Da mesma forma, destacamos que o lúdico, através das brincadeiras, estimula o raciocínio, a coordenação motora, a cognição e outros aspectos essenciais do desenvolvimento. Portanto, é importante que os profissionais da educação invistam em capacitação e conhecimento, sempre entendendo que o principal objetivo das atividades lúdicas é promover o aprendizado.

Por fim, este trabalho não abrange todas as maneiras de trabalhar o lúdico na educação, mas apresenta indicações de possíveis caminhos, atividades e desafios. Compreender o perfil da criança e a forma como ela aprende é um passo importante para transformar as aulas em momentos de criatividade e engajamento dos alunos.

Em conclusão, a ludicidade é um elemento essencial na educação infantil, oferecendo um caminho natural para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também adquirem conhecimentos, habilidades sociais e cognitivas fundamentais para o seu crescimento integral.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Áurea Lúcia. **A ludicidade na educação infantil**. Educação e Desenvolvimento, Unificada, Revista Multidisciplinar da Faeusp, v. 5, n. 3, p. 29-33, 3º bimestre de 2023.

<https://revista.unificada.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores> Acesso em: 08/09/2024

ALVARENGA, Maria Eduarda de; PAINI, Leonor Dias. **A Contribuição da Ludicidade na Educação Infantil**. Cadernos de Pós-graduação, 2021•emnuvens.com.br2022.

<https://emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/18481>. Acesso em: 03/09/2024

SILVA, Adriana Pereira Santos da. **Inclusão da criança com deficiência pela ludicidade na educação infantil**. Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, vol.1, n.49, p.11-22,2024. Acesso em 27/10/2024.

<https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/524>

Oliveira, Natalícia Batista Alexandre. "A importância da ludicidade na educação infantil." (2023). Acesso em 10/10/2024.

<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/4081>

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. DE; FARIA, L. M. **A Ludicidade na Educação Infantil: entrelaces no desenvolvimento e aprendizagem.** Aquila, v. 1, n. 28, p. 89-104, 11 abr. 2023. Acesso em 30/09/2024.

<https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/355>

Soares, Talyta Brennda Rodrigues, Poliana Bonfim Santos, and Brunna Rodrigues Soares. **"As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica."** *Research, Society and Development* 10.15 (2021): e178101522871-e178101522871.

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22871> acesso em: 16/09/2024

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** Ed. Pioneira. São Paulo: Brasil, 1998

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática;** trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

ACRE, Alessandra. SIMÃO, Rosimeire. **A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède e a pedagogia dos jardins de infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 2007. n.28, p.38-56.

<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/4081> acesso em: 28/09/2024.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRABA, M. F; FONSECA, J. S; LIMA, J. F; SILVA, K. C; SIMÕES, V. A. P. **Jogos e brincadeiras: um espaço para o lúdico na educação infantil.** Educere - Revista da Educação. v. 14, n. 2, p. 259-271, jul./dez. 2014.

<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5601/3183> acesso em: 25/09/2024.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br>pdf>politicaeduespecial> Acesso em 27/10/2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96. Instituí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996; disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm Acesso em: 12/10/2024.



Capítulo 6
O JOGO E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Rafaela Moreno Feitosa

Joyce Hellen Mateus

Nilda de Andrade da Costa

Jéssica Souza Serpa

Cristiane Ribeiro de Souza

Edineia Moraes do Nascimento

Leiliane Silveira

Adecina Silva de Lima Moraes





O JOGO E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Rafaela Moreno Feitosa

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Joyce Hellen Mateus

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Nilda de Andrade da Costa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Jéssica Souza Serpa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Cristiane Ribeiro de Souza

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras

Edineia Moraes do Nascimento

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia/ Administração

Leiliane Silveira

Centro Universitario Internacional- uninter- Pedagogia

Adecina Silva de Lima Moraes

*Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia/Centro Universitario
Internacional- Uninter- Matemática*



RESUMO

Este artigo investiga o uso de jogos, tanto digitais quanto analógicos, como ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no impacto que esses jogos têm no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. A ludicidade proporcionada pelos jogos pode ser uma poderosa aliada na educação, permitindo que os alunos adquiram e aprimorem diversas habilidades essenciais para o seu desenvolvimento, como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe. O principal objetivo deste estudo é analisar como a ludicidade presente nos jogos pode ser incorporada ao ensino, principalmente no campo da Matemática, uma área tradicionalmente considerada desafiadora para muitos alunos. A metodologia adotada para a realização desta pesquisa é uma revisão da literatura existente, com foco no papel dos jogos no ensino, suas vantagens pedagógicas e os desafios que surgem com a sua criação em sala de aula. Além disso, o artigo discute a relevância da formação continuada dos educadores, enfatizando que, para utilizar os jogos de maneira eficaz, os professores precisam ser capacitados para integrar esses recursos de forma crítica e reflexiva, levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos. Os resultados da pesquisa indicam que, quando os jogos são usados de forma intencional e planejados, eles não apenas tornam o ensino mais atraente e interativo, mas também podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais dos alunos. O artigo conclui que os jogos como parte de uma metodologia de ensino inovadora, têm o potencial de transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa e envolvente, além de destacar a importância da formação contínua para que os educadores se sintam preparados a aplicar essas práticas de maneira eficiente e consciente.

Palavras-chave: Formação continuada; Jogos educacionais; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A educação tem se transformado com o avanço das tecnologias e novas metodologias de ensino, sendo necessário repensar as abordagens pedagógicas tradicionais para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos em contextos contemporâneos. Nesse cenário, os jogos digitais e analógicos emergem como ferramentas poderosas no processo educacional, oferecendo não apenas entretenimento, mas também a possibilidade de promover a construção do conhecimento de maneira lúdica e envolvente. O uso dos jogos como mediadores de aprendizagem, tem se mostrado eficaz ao estimular habilidades cognitivas, sociais e

emocionais, além de proporcionar um ambiente interativo que favorece o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

Neste contexto, é essencial analisar o papel do jogo como ferramenta pedagógica, tanto nos aspectos de criatividade e engajamento, como na contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a formação continuada dos educadores, fundamental para que esses recursos sejam utilizados de forma eficaz, ainda enfrenta desafios que precisam ser discutidos e superados. A formação contínua deve ser entendida como um processo reflexivo e transformador, que vai além do simples preenchimento de lacunas de formação inicial, e busca capacitar os professores a integrar metodologias inovadoras, como o uso dos jogos, em suas práticas pedagógicas diárias.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos digitais e analógicos no processo de aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Além disso, busca-se discutir os desafios da formação continuada de professores, propondo uma reflexão crítica sobre como as práticas formativas podem ser melhoradas para garantir o uso adequado desses recursos na sala de aula. A pesquisa se justifica pela necessidade de explorar a interação entre o lúdico e o pedagógico, oferecendo uma abordagem que contribua para a construção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

O Papel do Jogo no Processo de Aprendizagem

Os jogos têm se mostrado ferramentas de grande relevância no contexto educacional, proporcionando novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Moura (1991) aponta que, para que os jogos sejam verdadeiramente significativos no ensino, eles precisam ultrapassar sua dimensão lúdica e se tornar um "jogo do conhecimento". Isso significa que devem ser planejados de forma a promover o movimento do conceito, permitindo que os alunos explorem, reflitam e construam novo saberes.

Essa perspectiva reconhece o jogo como um recurso pedagógico que vai além do entretenimento, assumindo um papel ativo no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Quando bem estruturado, o jogo pode estimular habilidades como

resolução de problemas trabalha em equipe e pensamento crítico, além de oferecer um ambiente seguro para experimentação e aprendizado por tentativa e erro.

Incorporar jogos no ensino não é apenas uma forma de tornar as aulas mais atrativas, mas também uma estratégia para integrar diferentes áreas do conhecimento, criar conexões significativas e engajar os alunos no processo de construção do saber. Para tanto, é necessário que educadores tenham clareza dos objetivos pedagógicos e adaptem os jogos às necessidades e contextos específicos de seus alunos, garantindo que a experiência lúdica seja também uma experiência de aprendizagem transformadora.

Segundo Moretti e Souza,

O jogo ou a brincadeira pode constituir-se como importante recurso metodológico nos processos de ensino e de aprendizagem, se considerado de forma intencional e em relação com o conceito que se pretende ensinar. No caso da Matemática, é possível planejar situações nas quais, por meio da brincadeira desencadeada por jogos ou por histórias, as crianças se deparem com as necessidades de contar, registrar contagens, socializar registros, organizar dados (2015, p. 32).

O jogo e a brincadeira, quando utilizados de forma intencional e vinculados aos conceitos que se deseja ensinar, tornam-se ferramentas metodológicas valiosas no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem é especialmente relevante no ensino da Matemática, onde os jogos e as histórias podem criar contextos significativos para as crianças desenvolverem habilidades como contar, registrar contagens, socializar registros e organizar dados.

Segundo Moretti e Souza (2015), a ludicidade presente nesses recursos proporciona um ambiente envolvente que desperta o interesse dos alunos e favorece a construção de saberes de forma natural e dinâmica. Além disso, essa metodologia estimula a autonomia, a interação social e o raciocínio lógico, aspectos essenciais no desenvolvimento infantil.

Ao planejar atividades que integrem jogos e brincadeiras, o professor deve alinhar os objetivos pedagógicos às necessidades e ao nível de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, atividades que envolvam a contagem de objetos em um jogo de tabuleiro ou a organização de dados em gráficos simples podem introduzir conceitos matemáticos de maneira prática e prazerosa.

Complementando essa perspectiva, Soares (2008) destaca que o jogo é resultado de interações linguísticas e lúdicas, caracterizado pelo prazer, pela

liberdade, pela espontaneidade e pelo divertimento. Para ser efetivo, ele deve envolver regras claras, explícitas e um espaço delimitado para sua execução, seja físico, simbólico ou por meio de objetos específicos.

Essa visão reforça o papel estruturado e intencional do jogo no processo educativo, destacando que as interações proporcionadas pelo ato de brincar não são aleatórias, mas reguladas por parâmetros que favorecem tanto a diversão quanto o aprendizado. Essa abordagem é essencial em contextos pedagógicos, pois possibilita que a ludicidade seja aliada à construção de saberes, promovendo o engajamento dos alunos em atividades que respeitam sua liberdade criativa e, ao mesmo tempo, direcionam o desenvolvimento de competências específicas.

Assim, ao integrar jogos no ensino, é importante que o educador atente para esses elementos apontados por Soares, garantindo que as atividades sejam planejadas de maneira a equilibrar o caráter lúdico com os objetivos pedagógicos. Isso potencializa o impacto positivo do jogo, criando um ambiente que favorece tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

A Criatividade nos Jogos Digitais e Analógicos como ferramenta de ensino

A reflexão sobre a criatividade nos jogos analógicos e digitais destaca a maneira como os diferentes formatos de jogos influenciam a expressão imaginativa dos jogadores. Jogos analógicos, como os brinquedos tradicionais, têm um papel importante na construção de mundos imaginários, onde um simples boneco de astronauta pode ser reinterpretado de várias maneiras, dependendo da criatividade da criança. No entanto, essa liberdade criativa pode ser limitada pela natureza do objeto em si, que já traz consigo uma definição ou um propósito, como o astronauta no caso do boneco.

Os Jogos Digitais Educacionais têm ganhado crescente relevância no cenário educacional devido ao seu potencial de envolver os alunos de maneira dinâmica e interativa. Segundo Prieto et al. (2005), para que esses jogos cumpram seu papel no processo de ensino-aprendizagem, é essencial que possuam objetivos pedagógicos claros, os quais guiem a experiência de aprendizagem. A utilização dos jogos não deve ser um fim em si mesmo, mas deve ser cuidadosamente integrada a um contexto educacional, sendo inserida em situações de ensino que tenham uma metodologia estruturada.

A eficácia dos Jogos Digitais Educacionais não reside apenas no seu aspecto lúdico, mas na forma como eles são projetados para facilitar a aprendizagem de conteúdos de forma significativa. Prieto et al. (2005) ressaltam que esses jogos devem ser baseados em metodologias que favoreçam a interação entre os alunos e o conteúdo, proporcionando um ambiente de descoberta, que motiva e estimula o interesse dos alunos. Nesse sentido, a motivação torna-se um dos elementos centrais, pois o engajamento gerado por essas plataformas é um fator que pode transformar o aprendizado em uma experiência mais prazerosa e eficaz.

Além disso, a interatividade promovida pelos jogos permite que o aluno construa seu conhecimento de maneira ativa. Ao invés de uma abordagem passiva, em que o aluno apenas recebe a informação, o jogo oferece a oportunidade de explorar, testar hipóteses e experimentar resultados, facilitando a compreensão de conceitos de maneira mais concreta e aplicável. Dessa forma, os Jogos Digitais Educacionais podem ser ferramentas poderosas quando usados com um propósito pedagógico claro, não apenas como uma distração, mas como um recurso que favorece a aprendizagem, promovendo uma educação mais envolvente e eficaz.

Portanto, ao considerar os jogos digitais como mediadores da aprendizagem são possível observar que eles não apenas atendem às necessidades de conhecimento, mas também estimulam aspectos emocionais e sociais, contribuindo para uma educação mais completa e envolvente. Como aponta Souza (1997), o jogo vai além da diversão, tornando-se uma ferramenta essencial no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento integral dos alunos.

Os Desafios da Formação Continuada

A formação continuada é uma etapa essencial no desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e se adaptar às constantes mudanças no campo educacional. No entanto, enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetividade e relevância. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 64 atribui-se ao professor o entendimento de que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia

ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 64, estabelece que a formação dos profissionais responsáveis pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica deve ocorrer por meio de cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação, conforme o critério da instituição de ensino. Este artigo também assegura a presença de uma base comum nacional na formação desses profissionais, reforçando a padronização de conhecimentos e competências essenciais.

Essa diretriz visa garantir que os profissionais que desempenham funções de apoio e gestão na educação básica estejam devidamente qualificados e tenham uma formação sólida e homogênea. A exigência de uma base comum busca promover a equidade na formação, estabelecendo um mínimo de conteúdos e práticas que cada curso deve oferecer, independentemente do local ou instituição.

Ao assegurar essa padronização, a LDB contribui para que esses profissionais atuem de maneira coerente e eficaz em seus papéis de suporte pedagógico e administrativo. Essa formação específica é essencial para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam uma gestão de qualidade e um ambiente de aprendizagem organizado e favorável ao desenvolvimento dos estudantes.

Cruz e Glat (2014) apontam que a formação continuada de professores, em muitos casos, tem assumido um caráter mais corretivo do que progressivo. Em vez de ser um processo que visa ao aprimoramento das competências profissionais, ele tem se voltado para a correção de lacunas deixadas por uma formação inicial fragilizada.

Essa abordagem gera a sensação de que os professores estão inseridos em uma "linha de montagem", onde o foco está mais em suprir deficiências do que em promover uma construção coletiva e reflexiva de saberes. Além disso, a falta de um alinhamento cuidadoso entre os diferentes agentes envolvidos nesse processo e a ausência de mecanismos eficazes de avaliação interna compromete ainda mais a qualidade da formação oferecida.

Para superar essa visão mecanicista, é fundamental repensar a formação continuada como um espaço de valorização e desenvolvimento profissional, promovendo práticas que reconheçam os saberes docentes, incentive a troca de experiências e priorizem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Dessa forma,

é possível construir um processo formativo mais consistente e alinhado às demandas da educação contemporânea.

Segundo Candau (1997), a formação continuada deve ir além da simples acumulação de atividades como cursos, palestras e seminários. Ela precisa ser concebida como um processo de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a constante construção da identidade pessoal e profissional dos educadores por meio de interações e trocas significativas.

Essa visão ressalta que a formação continuada não é um fim em si mesmo, mas um meio para que os professores desenvolvam uma postura investigativa e reflexiva, revisitando suas ações, desafios e objetivos na prática educacional. Esse enfoque permite que o educador se perceba como protagonista do processo formativo, atribuindo significado às experiências e desenvolvendo competências alinhadas às demandas reais de seu contexto de atuação.

Além disso, Candau (1997) destaca a necessidade de renovar as abordagens de formação, buscando caminhos inovadores que promovam o desenvolvimento integral do docente. Isso inclui criar espaços de diálogo, fomentar a colaboração entre pares e integrar diferentes saberes, garantindo que a formação continuada seja um instrumento de transformação não apenas profissional, mas também pessoal.

Assim, a formação continuada deixa de ser um acúmulo de informações para se tornar um processo dinâmico e dialético, onde a construção do saber se dá por meio da interação, reflexão e prática, contribuindo para uma educação mais significativa e efetiva.

CONCLUSÃO

O uso de jogos, tanto digitais quanto analógicos, se mostrou uma estratégia eficaz no processo de aprendizagem, pois contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Ao integrar a ludicidade ao ensino, os jogos promovem habilidades essenciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que criam um ambiente seguro para a experimentação e o aprendizado. No ensino da Matemática, por exemplo, os jogos podem tornar os conceitos mais acessíveis e dinâmicos, permitindo que os alunos construam conhecimentos de forma prática e prazerosa.

Entretanto, para que essa metodologia seja eficaz, é fundamental que os educadores recebam uma formação continuada que vá além da simples correção de lacunas, e que seja baseada em uma reflexão crítica e na troca de experiências. A formação continuada deve ser vista como um processo de desenvolvimento contínuo, que capacite os professores a utilizar os jogos de maneira intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos, promovendo uma educação mais envolvente e transformadora. Dessa forma, a integração dos jogos no ensino e a qualificação constante dos educadores se apresentam como elementos-chave para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

CAUDAU, V. M. F. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais.** In: REALI, AM. M.R MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). *Formação de Professores, tendências atuais.* São Carlos: UFSCAR, 1996.

CRUZ, M; FERREIRA, I; NASCIMENTO, F; MONTEIRO, A; WEISS, a. **Autismo e educação inclusiva: mediação pedagógica na era tecnológica.** 2. ed. Santo Tirso: Prinhaus, 2017.

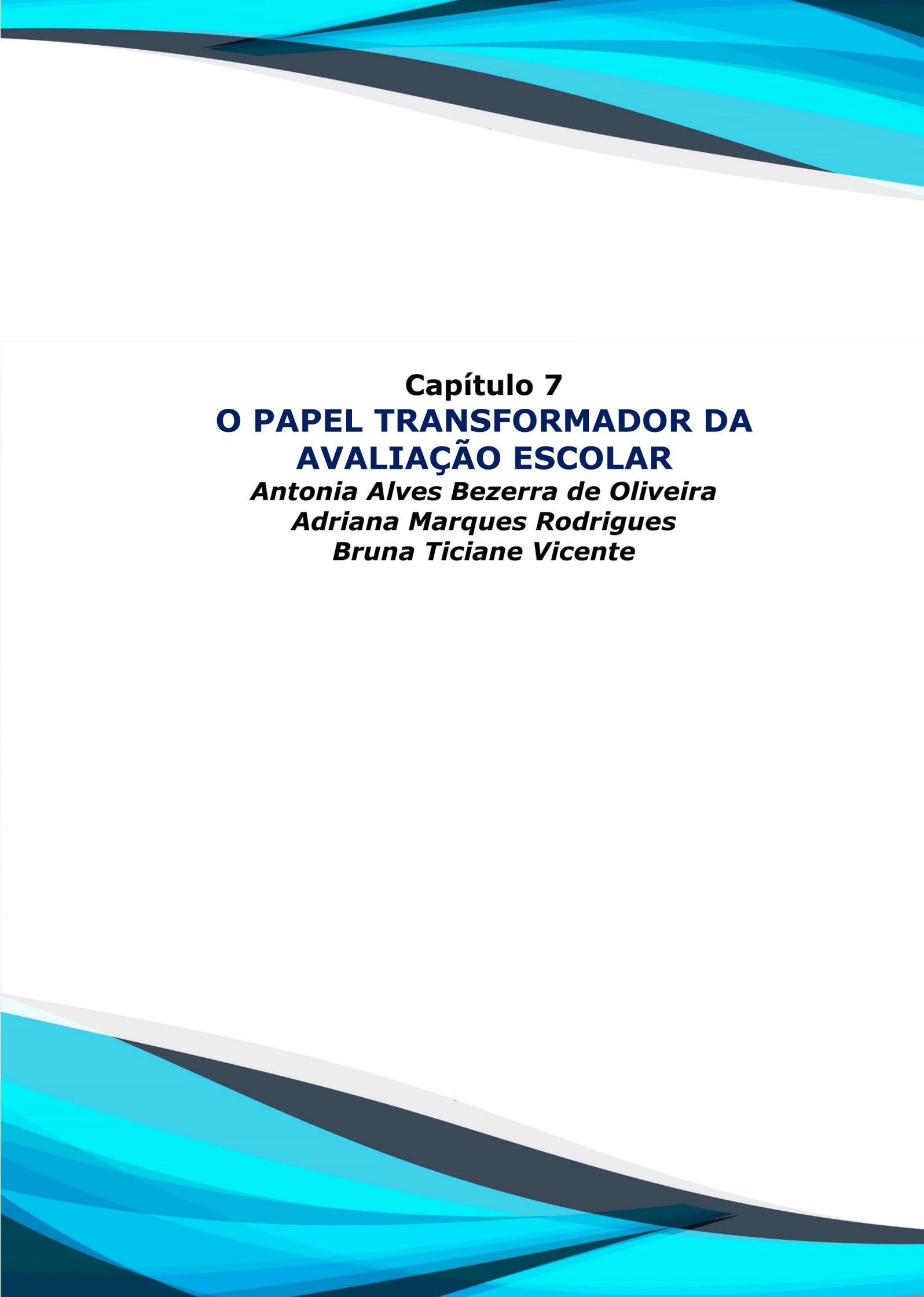
MORETTI, V.D.; SOUZA, N.M.M. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Princípios e práticas pedagógicas.** 1. ed., São Paulo: Cortez, 2015.

PRIETO, L. M. et al. Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. **Revista novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.1-11, maio 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13934> . Acesso em: 20 de out. 2024.

MOURA, M. O. De. **O jogo e a construção do conhecimento matemático. Ideias**, São Paulo, n. 10, p. 45-53, 1991.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações.** IN: Anais, XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Departamento de Química da UFPR. 2008.

SOUZA, R. S. de. **Escolas Infantis: Leitura e escrita.** Erechim: Edelbra, 1997



Capítulo 7
O PAPEL TRANSFORMADOR DA
AVALIAÇÃO ESCOLAR

Antonia Alves Bezerra de Oliveira
Adriana Marques Rodrigues
Bruna Ticiane Vicente



O PAPEL TRANSFORMADOR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Antonia Alves Bezerra de Oliveira

Faculdade integrada de Naviraí-FINAV- Pedagogia

Adriana Marques Rodrigues

Faculdade integrada de Naviraí-FINAV- Pedagogia

Bruna Ticiane Vicente

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia



INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem sido um tema central em debates pedagógicos devido à sua relevância para o aprimoramento das práticas educativas e o desenvolvimento integral dos estudantes. Tradicionalmente vista como um instrumento de mensuração, a avaliação, na perspectiva crítica defendida por autores como Paulo Freire e Vasconcellos, transcende essa função, assumindo um papel transformador na formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

Freire (1996) argumenta que o processo avaliativo deve promover a curiosidade, o questionamento e a insubmissão dos educandos, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação não deve ser reduzida a um mecanismo de controle, mas precisa fomentar o diálogo, a interação e

o respeito às individualidades, favorecendo a criação de um ambiente educativo inclusivo e significativo.

Vasconcellos (1995) complementa essa visão ao destacar a avaliação como um momento reflexivo que identifica os avanços, dificuldades e resistências no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permite que o educador utilize os resultados para reorientar suas ações pedagógicas e intervenções mais assertivas, promovendo o progresso acadêmico e humano dos educandos. Essa dinâmica, permeada por interpretações e percepções individuais, reforça a necessidade de práticas avaliativas que considerem a singularidade de cada estudante e a importância de uma mediação sensível e humanizada.

Diante desse cenário, este artigo busca investigar como a avaliação pode ser utilizada como uma ferramenta estratégica para promover uma educação mais democrática e transformadora. A pesquisa parte da análise das concepções teóricas mencionadas para propor práticas avaliativas que transcendam a mera mensuração, contribuindo para uma formação integral e significativa no contexto escolar.

Avaliação Escolar

A avaliação, segundo Freire (1996), não deve ser um simples instrumento de controle, mas um meio de estimular o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo sua autonomia, criticidade e consciência em relação ao conhecimento e ao mundo. O educador, ao assumir seu papel avaliador, deve transcender a função tradicional de transmitir conteúdos e passar a atuar como um provocador intelectual, incentivando os estudantes a refletirem, questionarem e construir suas próprias compreensões.

Freire enfatiza que, em uma perspectiva democrática, o professor tem o dever de reforçar a capacidade crítica dos alunos. Isso significa cultivar a curiosidade, valorizar a insubmissão às ideias impostas e promover o questionamento contínuo como forma de aprendizado. Ao fazer isso, o docente não apenas auxilia os educandos a avançarem academicamente, mas também contribui para sua formação como cidadãos ativos e transformadores.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um fim e se torna um meio de fomentar o diálogo e a construção do conhecimento. Ela se torna uma prática que valoriza a

interação, o respeito às individualidades e o estímulo à busca por soluções criativas e significativas para os desafios da vida, tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

A avaliação escolar não deve ser vista apenas como um instrumento de mensuração de resultados, mas como um processo essencial e dinâmico para o aprimoramento das práticas educativas. Conforme Vasconcellos (1995), avaliar implica realizar uma análise crítica e abrangente que vá além dos números, buscando compreender os avanços, resistências e dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Essa concepção de avaliação parte do princípio de que seu principal objetivo é subsidiar a reorientação das ações educativas (Hoffmann, 2014). Por meio do diagnóstico das causas que interferem no desempenho escolar, torna-se possível identificar os fatores que limitam ou impulsionam o desenvolvimento dos estudantes, permitindo intervenções mais assertivas e eficazes.

Além disso, a avaliação deve ser entendida como um momento de reflexão coletiva, que envolve não apenas o professor, mas também os próprios alunos e, em alguns casos, toda a comunidade escolar. Esse processo contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais, promovendo a superação de obstáculos e o fortalecimento de uma prática pedagógica baseada na transformação e no avanço contínuo.

Assim, ao assumir um papel transformador, a avaliação deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser uma ferramenta estratégica para a construção de uma educação que valorize tanto o progresso acadêmico quanto o desenvolvimento humano.

De acordo com Hoffmann (2014), a avaliação da aprendizagem está intrinsecamente ligada à interação entre dois elementos principais: o educador, que exerce o papel de avaliador, e o educando, que é o avaliado. Essa relação é caracterizada por sua dualidade, pois ambos os envolvidos desempenham papéis complementares no processo avaliativo.

Além disso, Vasconcellos (1995) ressalta a subjetividade inerente a essa dinâmica. O ato de avaliar não se limita a critérios objetivos ou padrões predefinidos; ele envolve percepções, interpretações e julgamentos pessoais do educador, bem como as respostas e o engajamento do educando. Essa subjetividade pode ser influenciada por diversos fatores, como as experiências anteriores de ambos, o

contexto de ensino, as expectativas pedagógicas e as condições em que a avaliação ocorre.

Compreender essa relação dual e subjetiva é fundamental para promover práticas avaliativas mais humanas e reflexivas, que considerem as individualidades dos educandos e o papel mediador do educador. Dessa forma, a avaliação pode se transformar em um processo de diálogo e construção, fortalecendo a parceria entre avaliador e avaliado no caminho para o aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES

A avaliação, longe de ser apenas um instrumento de controle e mensuração, deve ser compreendida como uma prática essencial para o desenvolvimento integral dos educandos. Conforme Paulo Freire, a avaliação tem o potencial de promover a autonomia, a criticidade e a consciência dos alunos em relação ao conhecimento e ao mundo. Essa perspectiva destaca o papel do educador como um provocador intelectual, cuja função transcende a simples transmissão de conteúdos, incentivando os estudantes a refletirem, questionarem e construir seus próprios saberes.

Avaliar implica um processo crítico e abrangente que ultrapassa a obtenção de resultados numéricos. Trata-se de um diagnóstico profundo que busca compreender avanços, resistências e dificuldades, para, assim, reorientar as práticas educativas. Esse caráter reflexivo da avaliação não se limita ao professor; ele também envolve os educandos e, em muitas situações, toda a comunidade escolar. Dessa forma, a avaliação se transforma em uma ferramenta estratégica que fortalece o diálogo, valoriza as individualidades e promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de cada estudante.

Portanto, a avaliação deve ser vista como um meio, e não um fim. Sua função principal é fomentar o diálogo, promover a transformação e contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao transcender a visão tradicional de controle, a avaliação se torna uma prática pedagógica que estimula a criatividade, a curiosidade e a busca por soluções significativas para os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014

VASCONCELLOS, C. dos S. **Finalidade da avaliação**. In Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.



Capítulo 8
O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO
DE INCLUSÃO

Jayne Alves da Silva

Angela Maria Passos Silva

Janaina Furtado Cavalcante Brancoleão

Marluci Calandrin Alves Aquiles

Ana Rocha

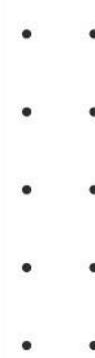




O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Jayne Alves da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia



Angela Maria Passos Silva

Universidade Cruzeiro Do Sul – Pedagogia

Janaina Furtado Cavalcante Brancaleão

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Marluci Calandrin Alves Aquiles

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras/Inglês- Faculdade de Educação e tecnologia Iracema- Pedagogia

Ana Rocha

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia



INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem sido um tema central nas discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, especialmente no que tange ao atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No contexto escolar, a inclusão vai além da simples adaptação de espaços e recursos materiais, exigindo transformações



profundas nas práticas pedagógicas, na formação dos profissionais da educação e na construção de um ambiente de respeito e colaboração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio de suas modificações, estabelece a educação especial como uma modalidade a ser integrada ao ensino regular, reconhecendo a importância de uma educação que atenda às necessidades específicas de todos os estudantes, sem segregação.

Este artigo visa refletir sobre o papel fundamental do professor no processo de inclusão escolar, enfatizando como suas práticas pedagógicas podem contribuir para um ambiente de aprendizado mais acessível e equitativo. A relevância dessa discussão se dá pela necessidade de compreender como os professores podem atuar de forma mais eficaz, superando desafios históricos relacionados à exclusão de certos grupos de estudantes. A educação inclusiva é, assim, uma questão de justiça social, que exige um olhar atento para as diferentes necessidades dos alunos e para as formas de ensino que podem ser adotadas para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.

A pesquisa busca, portanto, explorar os caminhos para uma educação inclusiva e transformadora, fundamentada nas contribuições de teóricos como Baptista (2002), Freire (2005) e na legislação vigente, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas inclusivas e o papel dos professores na construção de um ambiente escolar mais democrático. O estudo se justifica pela urgência em discutir práticas educacionais que promovam a inclusão de maneira efetiva, considerando as diversas realidades dos estudantes e as estratégias que podem ser adotadas para transformar a educação em um processo verdadeiramente inclusivo.

Caminhos para uma Educação Inclusiva e Transformadora

O professor desempenha um papel central no processo de inclusão, atuando como mediador e facilitador do aprendizado em contextos diversos. Ele não apenas adapta suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes, mas também promove um ambiente de acolhimento, respeito e valorização das diferenças.

Freire (2005) ressalta que a experiência educativa deve ser um processo colaborativo, onde educandos e educadores, ao interagirem com os saberes, transformam-nos em sabedoria. Esse conceito destaca a importância de uma

aprendizagem compartilhada e significativa, que vai além da simples transmissão de conhecimento, promovendo um verdadeiro aprendizado mútuo e transformador.

Sua atuação vai além da sala de aula, englobando a busca por formação contínua, o diálogo com a família e a comunidade escolar e a adoção de metodologias flexíveis e inovadoras que favoreçam a participação ativa de todos os alunos. Além disso, o professor tem o desafio de desconstruir preconceitos e estereótipos, conscientizando os estudantes sobre a importância da empatia e da convivência harmoniosa com as diversidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade deve ser preferencialmente oferecida no contexto da rede regular de ensino, garantindo a inclusão desses educandos no ambiente escolar comum. A Lei 12.796/2013 reforça a importância de promover uma educação que atenda às necessidades específicas desses alunos, sem segregá-los, mas proporcionando um processo de aprendizado adaptado e acessível dentro do sistema educacional regular.

Baptista (2002) argumenta que a construção de uma educação efetivamente inclusiva depende de uma abordagem que enxergue as dificuldades não como barreiras, mas como estímulos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Para isso, é essencial colocar o sujeito como figura central do processo educativo, valorizando sua individualidade e potencialidades. Além disso, uma metodologia flexível, adaptável às necessidades de todos os envolvidos, é fundamental para garantir a acessibilidade e a equidade no ensino.

Outro ponto crucial é a construção coletiva de regras, incentivando a participação ativa de professores, estudantes, familiares e demais membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente de colaboração, respeito mútuo e corresponsabilidade. Essa perspectiva reforça que a inclusão não se limita à adaptação de espaços físicos ou recursos materiais, mas envolve uma transformação profunda na forma de pensar e praticar a educação.

CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi analisar o papel do professor no processo de inclusão escolar e explorar os caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Com base nas evidências levantadas, pode-se concluir que os professores desempenham um papel central na promoção de uma educação inclusiva.

A pesquisa conseguiu, de fato, responder ao problema proposto, ao destacar que a construção de um ambiente inclusivo não depende apenas da adaptação dos espaços físicos ou materiais, mas de um processo contínuo de reflexão, formação e envolvimento de toda a comunidade escolar. O professor como mediador e facilitador do aprendizado, deve estar preparado para adotar práticas pedagógicas que atendam à diversidade, desconstruindo preconceitos e promovendo a empatia.

Portanto, é fundamental que haja políticas públicas voltadas para a formação contínua dos professores sejam intensificadas, para que os educadores possam se sentir cada vez mais preparados para lidar com a diversidade e para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: Análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Eds.). **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-139.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



Capítulo 9
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO
ATUAL

Cristiane Ribeiro de Souza
Adecina Silva de Lima Moraes
Edineia Moraes do Nascimento
Karina Ferreira





A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ATUAL

Cristiane Ribeiro de Souza

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras

Adecina Silva de Lima Moraes

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia/Centro Universitario Internacional- uninter- Matemática

Edineia Moraes do Nascimento

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia/ Administração

Karina Ferreira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia



INTRODUÇÃO

A prática pedagógica contemporânea emerge como um campo dinâmico e desafiador, caracterizado pela necessidade de atender às transformações sociais, culturais e tecnológicas que moldam o contexto educacional. Vivemos em uma era marcada pela globalização e pela rápida evolução tecnológica, onde o papel da educação vai além da transmissão de conteúdos e passa a incluir a formação de cidadãos críticos, colaborativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Essa nova perspectiva exige que professores reavaliem e inovem

suas práticas, transformando a sala de aula em um espaço de interação, criatividade e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, como aponta Gadotti (2000), os sistemas educacionais ainda enfrentam obstáculos significativos, como a dificuldade de universalizar uma educação básica de qualidade e a ausência de fundamentos teóricos consistentes que orientem práticas pedagógicas em um contexto de mudanças aceleradas. Esses desafios revelam a necessidade de adaptação das práticas docentes, que devem incorporar novas metodologias, ferramentas tecnológicas e estratégias inclusivas para contemplar a diversidade dos estudantes e promover um ensino equitativo.

No cerne dessas transformações, destaca-se a relevância do diálogo como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Caimi (2004), o diálogo só se estabelece quando professores e alunos compartilham conhecimentos e experiências relacionados aos temas abordados, o que evidencia a importância de considerar os saberes prévios dos estudantes para criar conexões significativas. A ausência desse diálogo limita a participação ativa dos alunos e pode gerar desmotivação, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o engajamento.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca investigar como a prática pedagógica pode ser aprimorada para atender às demandas contemporâneas da educação. O objetivo geral é analisar os elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas dinâmicas, inclusivas e baseadas no diálogo, que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes.

Ao discutir esses aspectos, este artigo pretende contribuir para a reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, destacando a importância de estratégias pedagógicas inovadoras e fundamentadas, capazes de transformar o processo educativo em um instrumento de emancipação e desenvolvimento humano.

Prática Pedagógica

A prática pedagógica na educação atual enfrenta desafios e transformações significativas, demandando adaptações que acompanhem as mudanças sociais, tecnológicas e culturais. No centro dessas transformações está a necessidade de práticas mais inclusivas, dinâmicas e centradas no aluno, visando atender a diversidade de contextos e estilos de aprendizagem.

Gadotti (200) reflete uma análise crítica e ainda atual sobre os desafios enfrentados pela educação em tempos de intensas transformações sociais e culturais. Ele aponta duas questões centrais: a insuficiência do sistema escolar em garantir a universalização de uma educação básica de qualidade e a ausência de teorias pedagógicas robustas e consolidadas para guiar o ensino em um cenário de rápidas mudanças.

De um lado, a universalização da educação básica permanece como uma meta em muitos países, incluindo o Brasil, onde ainda se observam desigualdades regionais, sociais e econômicas que impactam diretamente a qualidade e a acessibilidade do ensino. A ampliação do acesso à educação é apenas uma parte da solução; é necessário também garantir que essa educação seja significativa, relevante e adaptada às demandas contemporâneas, o que envolve infraestrutura, formação docente e currículos atualizados.

Por outro lado, Gadotti (2000) destaca a fragilidade das matrizes teóricas que norteiam a prática pedagógica, especialmente em momentos de mudança acelerada. A globalização, o avanço tecnológico e a crescente valorização de competências socioemocionais demandam uma reinvenção constante da educação, mas sem que isso comprometa a clareza e a consistência das diretrizes pedagógicas. A ausência de caminhos "seguros", como mencionado no texto, evidencia a necessidade de inovação equilibrada com fundamentos sólidos.

Caldeira e Zaidan (2010) uma das características fundamentais da educação contemporânea é o enfoque no protagonismo do estudante. O professor, tradicionalmente visto como o principal transmissor de conhecimento assume o papel de mediador e facilitador, promovendo um ambiente que estimule a reflexão, a criatividade e a colaboração. Ferramentas tecnológicas, como plataformas digitais e recursos audiovisuais, tornam-se essenciais para tornar as aulas mais interativas e alinhadas à realidade dos estudantes.

Outro aspecto crucial é a valorização da inclusão e da diversidade. A prática pedagógica atual busca respeitar as diferentes trajetórias e necessidades dos alunos, inserindo metodologias que atendam desde estudantes com dificuldades de aprendizagem até aqueles que se destacam em áreas específicas. A educação inclusiva, respaldada por legislações e políticas públicas, reforça a importância de um ensino acessível e equitativo.

Além disso, a abordagem interdisciplinar e a valorização de competências socioemocionais ganham destaque. **Caldeira e Zaidan (2010)** prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos; ela busca desenvolver habilidades como empatia, resiliência, trabalha em equipe e pensamento crítico, preparando os estudantes para desafios da vida e do mercado de trabalho.

A Importância do Diálogo na Prática Pedagógica

Caimi (2004) enfatiza que, embora o domínio do conteúdo seja uma habilidade indispensável para o professor, ele, por si só, não garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo em sala de aula só se concretiza quando professor e alunos compartilham uma base de conhecimentos ou experiências relacionadas ao tema em questão. Caso o aluno desconheça totalmente o conteúdo a ser trabalhado, ele não apenas enfrenta dificuldades em se preparar para a aula, mas também se sente limitado em sua capacidade de participar ativamente, o que pode gerar desmotivação e afastamento do aprendizado.

Essa reflexão destaca a necessidade de o professor considerar os saberes prévios dos estudantes, utilizando estratégias que conectem os conteúdos a realidades próximas de suas vivências. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma troca de informações, mas um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual o estudante é encorajado a se expressar, questionar e refletir (Minetto, 2008).

Além disso, a preparação dos alunos para os temas abordados pode ser facilitada por recursos como leituras prévias, vídeos, discussões iniciais ou atividades que despertem o interesse e a curiosidade. Esse cuidado pedagógico promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo, onde todos se sentem capazes de contribuir (Caimi, 2004).

Portanto, o papel do professor vai além de expor conteúdos; ele deve criar condições para que o diálogo aconteça de forma significativa. Isso inclui conhecer o contexto de seus alunos, adaptar estratégias de ensino e garantir que cada um tenha a oportunidade de participar, transformando a sala de aula em um espaço de troca, interação e construção conjunta do saber.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa analisou como a prática pedagógica pode ser aprimorada para atender às demandas contemporâneas da educação, destacando os desafios enfrentados em um contexto de rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Foi possível verificar que o objetivo geral foi cumprido, ao identificar e discutir os elementos fundamentais para práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e centradas no diálogo.

Os resultados demonstraram que a valorização do protagonismo do aluno, a construção de um diálogo significativo e a utilização de estratégias pedagógicas conectadas às realidades dos estudantes são pilares essenciais para uma educação de qualidade. Além disso, a necessidade de adaptação às demandas contemporâneas foi corroborada pelas reflexões de Gadotti (2000), que apontam para a urgência de superar a insuficiência do sistema educacional e consolidar fundamentos teóricos que orientem práticas pedagógicas inovadoras.

Quanto às respostas ao problema de pesquisa, conclui-se que a prática pedagógica pode ser fortalecida por meio de estratégias que considerem os saberes prévios dos alunos, utilizem ferramentas tecnológicas e promovam a inclusão e a interdisciplinaridade. Contudo, persistem limitações relacionadas às desigualdades sociais, econômicas e regionais, que dificultam a universalização de uma educação básica de qualidade. Além disso, a formação inicial e continuada de professores precisa ser reestruturada para atender às novas demandas educacionais. Assim, ao integrar teoria e prática, espera-se que as contribuições deste estudo inspirem novas discussões e avanços na construção de uma educação transformadora, acessível e adaptada às demandas contemporâneas.

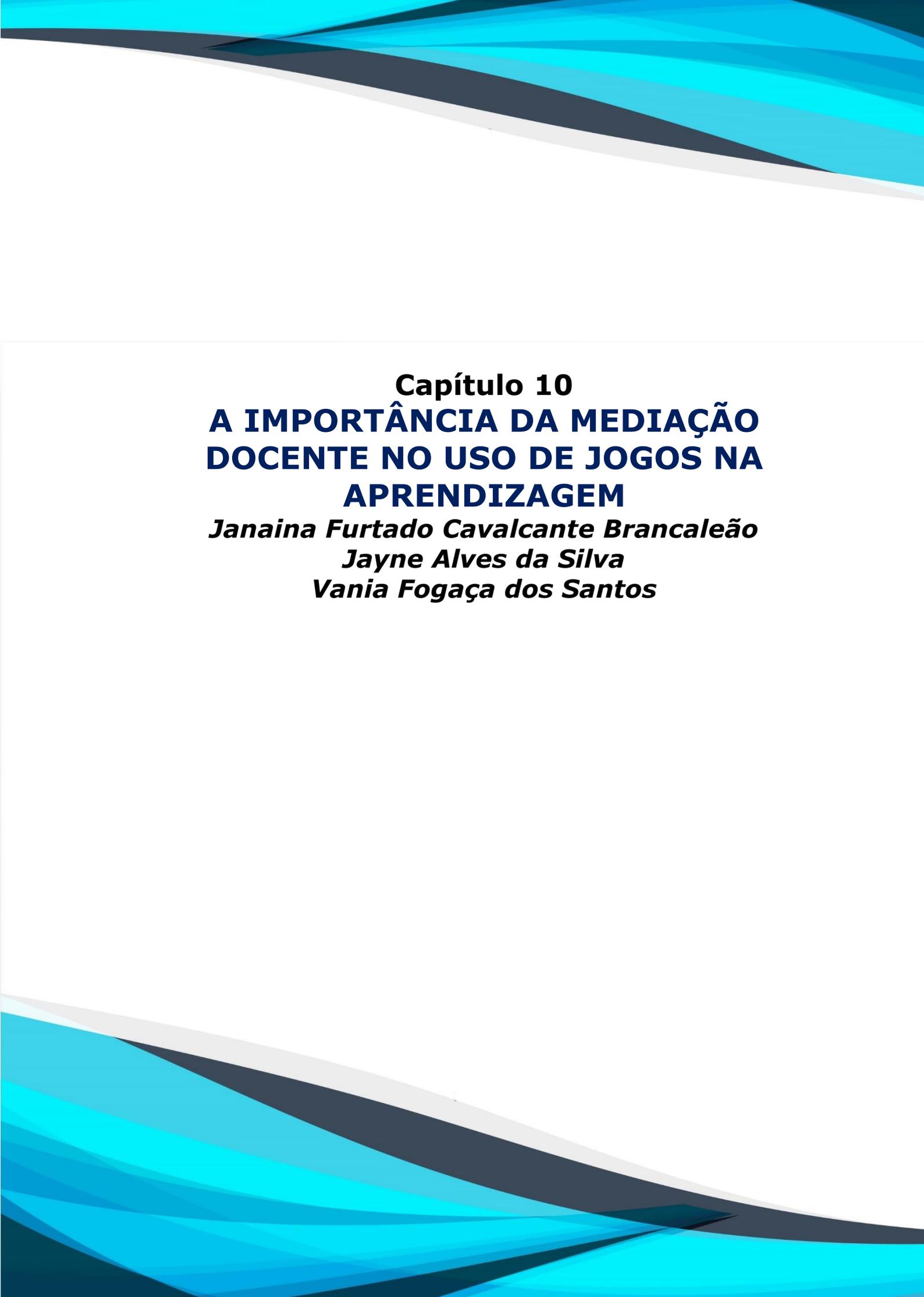
REFERÊNCIAS

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CAIMI, F. **Formação de professores, um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Editora Universitária, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7ª edição. São Paulo: Ática.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.



Capítulo 10
A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO
DOCENTE NO USO DE JOGOS NA
APRENDIZAGEM

Janaina Furtado Cavalcante Brancaleão

Jayne Alves da Silva

Vania Fogaça dos Santos



A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM

Janaina Furtado Cavalcante Brancaleão

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Jayne Alves da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Vania Fogaça dos Santos

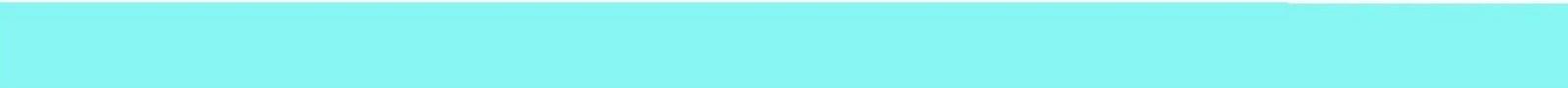
Universidade Anhanguera - UNIDERP. Pedagogia



RESUMO



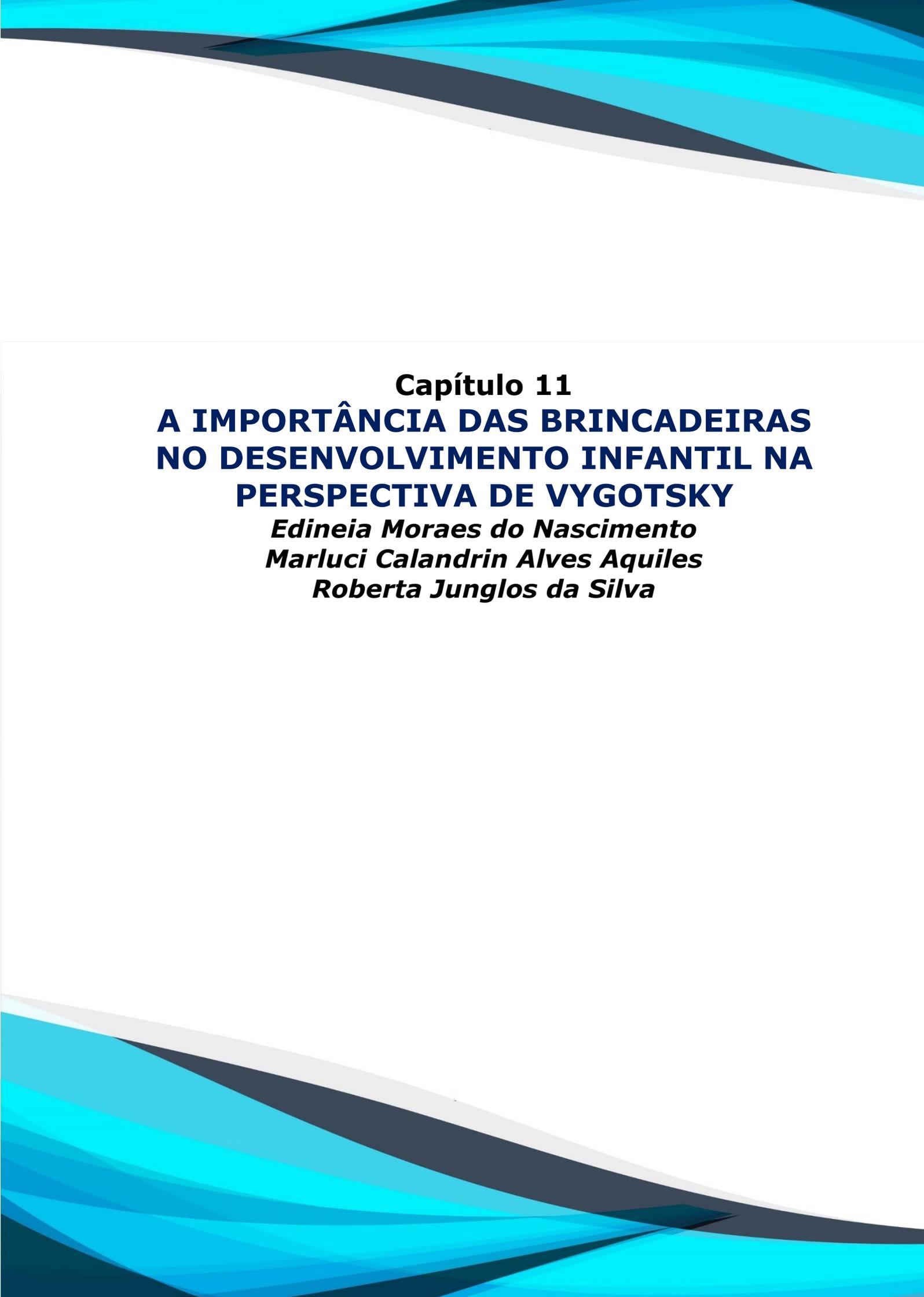
No contexto educacional, a mediação docente é uma estratégia fundamental para garantir que o uso de jogos e brincadeiras na sala de aula seja efetivo e produza resultados significativos na aprendizagem dos estudantes. Segundo Gasparin (2012), a mediação implica em uma releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento, destacando a necessidade de um papel ativo do professor no processo de ensino. Esse papel vai além da simples introdução de jogos e brinquedos como uma forma de entretenimento; exige uma intencionalidade pedagógica que oriente cada atividade para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos. Quando o professor assume o papel de mediador, ele se torna responsável por guiar os estudantes em direção à compreensão dos conceitos e habilidades que estão sendo trabalhados de forma lúdica. Isso significa que, para além do prazer que o jogo



proporciona, o docente precisa considerar quais são os objetivos de aprendizagem que deseja alcançar e quais são as competências que espera desenvolver em seus alunos. Essa mediação transforma a brincadeira em um meio pedagógico, potencializando o aprendizado e a construção de significados. A introdução de jogos na sala de aula, portanto, não é suficiente se não houver um planejamento pedagógico por parte do professor. A presença de uma intencionalidade clara e bem definida faz com que o jogo se torne uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. É por meio dessa intencionalidade que o professor consegue ressignificar o conteúdo abordado, ajudando os estudantes a fazer conexões com o conhecimento prévio e a aplicar novas habilidades de forma prática. Dessa forma, o jogo e a mediação docente devem caminhar juntos, criando um ambiente de aprendizagem que é, ao mesmo tempo, envolvente e formativo. O papel do professor como mediador é essencial para que o aprendizado se efetive, transformando a sala de aula em um espaço onde o conhecimento é continuamente reinterpretado e enriquecido através das interações lúdicas.

Referência

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.



Capítulo 11
A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS
NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Edineia Moraes do Nascimento
Marluci Calandrin Alves Aquiles
Roberta Junglos da Silva



A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Edineia Moraes do Nascimento

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia/ Administração

Marluci Calandrin Alves Aquiles

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras/Inglês- Faculdade de Educação e tecnologia Itacema- Pedagogia

Roberta Junglos da Silva

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

RESUMO



O papel das brincadeiras e dos jogos no contexto escolar vai muito além do simples entretenimento, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Sob a ótica de Lev Vygotsky, atividades lúdicas representam uma oportunidade para que a criança transite entre diferentes níveis de desenvolvimento, explorando e potencializando habilidades cognitivas, sociais e emocionais. De acordo com a teoria de Vygotsky (2002), a brincadeira é uma prática que possibilita à criança vivenciar situações além de seu nível atual de desenvolvimento, ao proporcionar uma interação que expande suas capacidades. Ele apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que pode alcançar com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente. Nesse sentido, as brincadeiras são instrumentos poderosos para ativar e ampliar esse processo. Ao participar de jogos e atividades



guiadas, as crianças são desafiadas a resolver problemas, tomar decisões, estabelecer estratégias e lidar com emoções. Essa interação permite que as crianças adquiram novos conhecimentos e habilidades, pois o ambiente lúdico é menos restritivo e mais receptivo à experimentação. Na brincadeira, os erros não são punidos, mas, sim, oportunidades para aprender, o que estimula a criatividade, a autonomia e a autoconfiança. Além disso, as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento social, pois as crianças aprendem a negociar regras, cooperar em equipes e resolver conflitos. Esses momentos são ricos em interações, nas quais os participantes constroem significados e se ajudam mutuamente a compreender o mundo ao seu redor. Por meio desse processo, valores como respeito, empatia e colaboração são cultivados de maneira natural. Por isso, cabe aos educadores planejar e mediar brincadeiras e jogos que sejam desafiadores e apropriados à faixa etária, sempre considerando as características e necessidades individuais dos alunos. O objetivo não é apenas divertir, mas também transformar essas experiências em oportunidades de aprendizado significativo e desenvolvimento global. Assim, ao compreender a importância das brincadeiras na escola, percebe-se que elas são mais do que um momento de descontração; elas são um espaço essencial para o crescimento integral da criança. Inspirados por Vygotsky (2002), podemos enxergar no brincar uma poderosa ferramenta pedagógica para preparar as crianças não apenas para o aprendizado escolar, mas também para os desafios da vida em sociedade.

Referência

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



Capítulo 12
O LETRAMENTO E SUA ABORDAGEM
INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA
AMPLA E DINÂMICA

Jéssica Souza Serpa
Cristiane Ribeiro de Souza
Adecina Silva de Lima Moraes
Roberta Junglos da Silva





O LETRAMENTO E SUA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA AMPLA E DINÂMICA

Jéssica Souza Serpa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Cristiane Ribeiro de Souza

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras

Adecina Silva de Lima Moraes

*Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia/Centro Universitário
Internacional- UNINTER- Matemática*

Roberta Junglos da Silva

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia



RESUMO

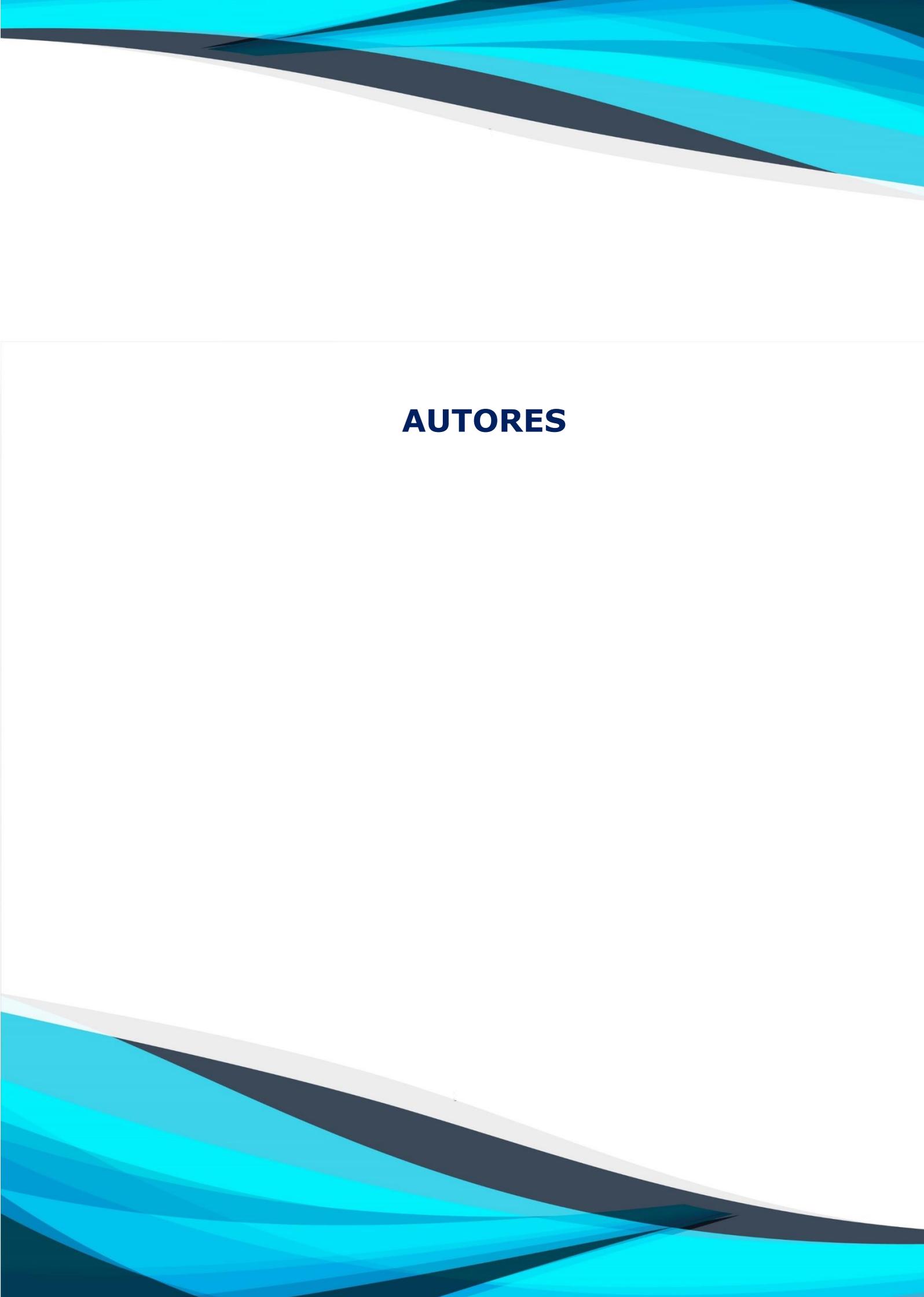
Os estudos sobre letramento têm se tornado cada vez mais complexos e interligados a uma série de disciplinas e contextos socioculturais que exigem uma abordagem mais ampla e dinâmica. De acordo com Graff (2016), para entender o letramento em sua totalidade, é essencial considerá-lo dentro de um período mais extenso de desenvolvimento intelectual e sociocultural. Essa perspectiva permite compreender como o letramento se manifesta em diferentes espaços e como ele está relacionado a uma diversidade de campos de conhecimento, instituições e práticas sociais. O letramento não se limita apenas ao ato de ler e escrever, mas se expande para subcampos que atravessam várias áreas do saber, como os estudos cognitivos, sociolinguísticos, o desenvolvimento infantil e adulto, os estudos comparativos e de



desenvolvimento, além dos estudos de comunicação e mídia, incluindo a análise da cultura popular. Graff (2016) destaca que fatores externos e contextos sociais, culturais, políticos e econômicos influenciam diretamente esses estudos. Em momentos históricos como tempos de guerra ou em situações de globalização e intercâmbios culturais, por exemplo, o letramento é impactado por essas realidades, exigindo novas formas de olhar e compreender as práticas de leitura e escrita. Além disso, Graff argumenta que as mudanças no interior das disciplinas e suas interações podem gerar transformações significativas nos pontos de vista. As contradições que surgem entre essas correntes de mudança, tanto externas quanto internas às áreas de estudo, são, muitas vezes, fatores que estimulam novas formas de articulação interdisciplinar. No contexto acadêmico, essas mudanças podem levar a críticas ao modelo tradicional de organização do conhecimento, incentivando a formulação de assertivas diferentes, tanto dentro das disciplinas como nas articulações entre elas. Esse movimento também reflete uma tendência crescente das universidades e centros de pesquisa de reverem suas fronteiras, buscando um entendimento mais integrador e contextualizado do letramento. Portanto, o estudo do letramento é inseparável de uma visão holística que envolve não apenas o ato de ensinar e aprender a ler e escrever, mas também de compreender como essas práticas se inserem em um contexto histórico, cultural e político mais amplo. Essa abordagem interdisciplinar permite uma compreensão mais rica e complexa do papel do letramento nas sociedades contemporâneas e sua relação com as mudanças sociais e educacionais que atravessam as diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIA

GRAFF, Harvey J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1 [40], p. 215-231/232-252, 2016.



AUTORES

Adecina Silva de Lima Moraes

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia/Centro Universitario Internacional- Uninter- Matemática.

Adriana Dos Santos

Professora de Educação Infantil, Psicopedagoga e pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Institucional De Cursos Educacional Profissionalizantes- CICEP. E-mail: adrianasantos18020@gmail.com

Adriana Marques Rodrigues

Faculdade integrada de Naviraí-FINAV- Pedagogia

Ana Rocha

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Anaildo Pereira da Silva

Professor de Língua Inglesa do quadro permanente de docentes na Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário- MA/SEMEDPDR. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão- UFMA/Campus Bacabal-PPGLB. E-Mail: profanaildo@gmail.com.

Angela Maria Passos Silva

Universidade Cruzeiro Do Sul – Pedagogia

Antonia Alves Bezerra de Oliveira

Faculdade integrada de Naviraí-FINAV- Pedagogia

Bruna Ticiane Vicente

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Célia dos Santos Moreira

Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, UEM, celia_japora@hotmail.com

Cristiane Ribeiro de Souza

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras

Damiana Salviano Silva

Professora de educação Infantil e Psicopedagoga. E-mail:
salvianodamiana7@gmail.com

Edineia Moraes do Nascimento

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia/ Administração

Girlane Cardoso da Silva

Professora Substituta do Departamento de Letras e Pedagogia – UEMA/ Campus Santa Inês. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-Mail: gislaynnesilva028@gmail.com.

Janaina Furtado Cavalcante Brancoleão

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Jayne Alves da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Jéssica Souza Serpa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Joyce Hellen Mateus

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Karina Ferreira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Laiane Moraes Miguins

Graduanda em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Respectives Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-Mail: moraeselaine1@gmail.com.

Leiliane Silveira

Centro Universitario Internacional- uninter- Pedagogia

Maria Eduarda Alves Bezerra

Estudante do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Marluci Calandrin Alves Aquiles

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Letras/Inglês- Faculdade de Educação e tecnologia Itacema- Pedagogia

Nilda de Andrade da Costa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Rafaela Moreno Feitosa

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Roberta Junglos da Silva

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Vanessa Daiana Pedrancini

Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Doutora em Educação para a Ciência, UNESP, vapedrancini@yahoo.com

Vania Fogaça dos Santos

Universidade Anhanguera - UNIDERP. Pedagogia

A Educação do século XXI tem revolucionado a sala de aula ao promover mudanças profundas na forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos. Com o avanço das tecnologias digitais, a personalização do ensino, e a valorização de habilidades socioemocionais, o modelo tradicional está sendo transformado para se alinhar às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e conectado.

A sala de aula contemporânea passou a ser um espaço dinâmico, onde o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como facilitador. O uso de dispositivos eletrônicos, plataformas online, e ferramentas interativas permite maior flexibilidade e acessibilidade, possibilitando que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo. Além disso, a educação agora prioriza o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas — habilidades fundamentais para enfrentar os desafios do futuro.

Essa revolução na Educação não só amplia o acesso ao conhecimento, mas também prepara os alunos para uma realidade em constante transformação, onde o aprendizado ao longo da vida é uma necessidade contínua.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492095-7



9 786554 920957