



Diálogos Interdisciplinares nas **Práticas Exitosas** na **Educação** **Contemporânea**

Vol. 10

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



AYA EDITORA
2026



Diálogos Interdisciplinares nas **Práticas Exitosas** na **Educação** **Contemporânea**

Vol. 10

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



Diálogos Interdisciplinares nas **Práticas Exitosas** na **Educação** **Contemporânea**

Vol. 10

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kowaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaísa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

Copyright da Edição © 2026 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

D5798 Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 272 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-032-6

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529

1. Educação. 2. Educação ambiental – Brasil. 3. Política ambiental – Brasil. 4. Educação inclusiva. 5. Surdos – Educação. 6. Tecnologia educacional. 7. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 8. Alfabetização e letramento. 9. Professores – Formação. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

AYA Editora©

Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: <https://ayaeditora.com.br>

Declaração da Editora

O conteúdo autoral próprio desta obra é disponibilizado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0, que permite seu uso, reprodução, distribuição e adaptação, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, indicada a licença e informadas eventuais alterações.

A licença não se aplica ao projeto gráfico, à diagramação, ao design de capa nem aos materiais de terceiros utilizados na obra, tais como citações, imagens, gráficos, documentos, marcas e outros conteúdos identificados por crédito, referência ou indicação específica. Esses materiais permanecem sujeitos aos respectivos direitos, licenças, autorizações e limitações legais.

A reprodução ou reedição da obra por terceiros deverá utilizar apresentação gráfica própria ou contar com autorização expressa da AYA Editora para uso da edição gráfica.

Os autores são responsáveis pela autoria, originalidade, precisão e licitude de suas contribuições intelectuais, pela correta indicação das fontes e referências, bem como pela obtenção das autorizações necessárias para a utilização de materiais de terceiros.

As análises, interpretações e opiniões apresentadas são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, o posicionamento da AYA Editora, de seu conselho editorial ou das instituições mencionadas.

A atuação da AYA Editora limitou-se aos serviços editoriais e técnicos contratados, incluindo produção editorial, projeto gráfico, diagramação, registro e disponibilização da obra, sem titularidade ou ingerência sobre o conteúdo textual.

As referências a pessoas, instituições, autoridades e fatos históricos possuem finalidade informativa, acadêmica, crítica ou de pesquisa e devem observar a legislação aplicável, inclusive os direitos autorais e os direitos da personalidade.

A AYA Editora não comercializa esta obra nem recebe royalties, comissões ou participação nas receitas decorrentes de sua venda ou distribuição. Os autores e terceiros poderão explorar comercialmente o conteúdo autoral próprio nos limites da Licença CC BY 4.0, sem utilizar a edição gráfica reservada à editora.

SUMÁRIO

Apresentação..... XIII

01

Políticas Públicas de Educação Ambiental: Uma Análise sobre a Prática Pedagógica no Cotidiano em Escolas da Rede Estadual de Macapá – AP 1

Iris Maciel Pantoja

Rosmary da Mata Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.1

02

Alfabetização e o Processo Inclusivo de Alunos Surdos: Libras, Práticas Pedagógicas e Ludicidade na Construção da Aprendizagem.....25

Viviane Teixeira de Vasconcelos

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.2

03

**Desafios na Alfabetização de Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas, Educação Bilíngue e Inclusão Escolar...
.....45**

Viviane Teixeira de Vasconcelos

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.3

04

O Uso de Aplicativos e Tecnologias Móveis como Recursos Pedagógicos no Processo de Ensino e Aprendizagem.....66

Tiago Oliveira Da Rocha

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.4

05

Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Arte Durante a Pandemia: Aprendizagem, Direitos Humanos e Transformação Educacional.....87

Tiago Oliveira da Rocha

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.5

06

O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Arte Durante a Pandemia da Covid-19 98

Tiago Oliveira da Rocha

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.6

07

As Brincadeiras e os Jogos como Forma de Interação e Aprendizagem 108

Liliane de Souza Oliveira

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.7

08

A Importância das Interações, das Brincadeiras e do Lúdico no Desenvolvimento Infantil 123

Liliane de Souza Oliveira

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.8

09

Políticas Educacionais e o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Legalidade e Legitimidade no Contexto Escolar 138

Francisca Aldenice Ferreira do Nascimento

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.9

10

Língua Estrangeira na Escola Pública: Referências para um Ensino Interdisciplinar e Contextualizado.157

Francisca Aldenice Ferreira Do Nascimento

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.10

11

Dificuldades de Aprendizagem de Leitura Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 175

Selson Alves de Sena
Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.11

12

As Práticas Pedagógicas que Facilitam o Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....186

Selson Alves de Sena
Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.12

13

Os Fatores que Interferem no Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....196

Selson Alves de Sena
Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.13

14

Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: Histórico, Evolução, Desafios e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos 207

Lucinara Pontes Guimarães

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.14

15

Desafios e Barreiras para a Inclusão de Alunos Surdos no Ambiente Escolar: Acessibilidade, Práticas Pedagógicas, Recursos Educacionais e Formação de Educadores.....230

Lucinara Pontes Guimarães

DOI: 10.47573/aya.6228.2.529.15

Organizadora.....251

Índice Remissivo.....252

APRESENTAÇÃO

A educação contemporânea é atravessada por demandas que aproximam políticas públicas, inclusão, formação docente, tecnologias, alfabetização, desenvolvimento infantil e participação social. Este volume reúne estudos que examinam essas questões a partir de diferentes contextos escolares, mantendo como eixo comum a relação entre fundamentos educacionais e situações concretas de ensino e aprendizagem. A obra contempla desde a educação ambiental e sua inserção nas práticas escolares até os processos de inclusão, uso de recursos tecnológicos e organização do trabalho pedagógico.

Ao longo da leitura, as discussões aproximam educação ambiental, interdisciplinaridade e políticas educacionais das experiências desenvolvidas nas instituições de ensino. A alfabetização de estudantes surdos é abordada em diálogo com Libras, educação bilíngue, ludicidade, acessibilidade e formação de educadores. Em outra direção complementar, o uso de aplicativos, tecnologias móveis e recursos de informação e comunicação é analisado em sua relação com a aprendizagem e com o ensino de Arte, incluindo experiências decorrentes do período da pandemia e questões vinculadas aos direitos humanos.

O volume também examina as brincadeiras, os jogos e as interações como componentes do desenvolvimento infantil, considerando suas relações com aprendizagem, convivência e organização das práticas pedagógicas. O ensino de língua inglesa aparece associado às políticas educacionais, à escola pública e às possibilidades de articulação interdisciplinar e contextualizada. Somam-se a esse conjunto as discussões sobre dificuldades de leitura, alfabetização e letramento nos anos iniciais, com atenção aos fatores que interferem na aprendizagem e às práticas adotadas para acompanhar esse processo.

Em conjunto, os textos permitem ao leitor acompanhar pesquisas, revisões teóricas, análises de políticas, experiências pedagógicas e reflexões sobre formação profissional em diferentes etapas da educação básica. A obra oferece, assim, um panorama de questões presentes no cotidiano escolar e evidencia relações entre legislação, currículo, atuação docente, recursos educacionais, inclusão e aprendizagem. Acadêmicos, pesquisadores, professores e demais profissionais da educação encontrarão subsídios para examinar problemas de pesquisa, rever práticas e formular novas investigações sobre os desafios educacionais tratados neste volume.

Boa leitura!



Políticas Públicas de Educação Ambiental: Uma Análise sobre a Prática Pedagógica no Cotidiano em Escolas da Rede Estadual de Macapá – AP

Public Policies on Environmental Education: An Analysis of Pedagogical Practice in Daily Life in State Schools in Macapá – AP

Iris Maciel Pantoja

Doutora em Ciência da Educação pela Universidade Internacional “Três Fronteiras” - Uninter.

Rosimary da Mata Ribeiro

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental Faculdade de Ciências Humanas e Ciências Exatas.

Resumo: A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais do município de Macapá, no estado do Amapá, no segundo semestre de 2018. O estudo teve como objetivo geral conhecer como vem sendo desenvolvida a Educação Ambiental nestas escolas estaduais. Foi realizada uma pesquisa de campo e revisão bibliográfica para descrever as legislações, programas e teorias que abordam práticas pedagógicas inovadoras relacionadas à temática ambiental. Referente à coleta de dados, foi feita uma abordagem documental para analisar se os professores participam de reuniões e cursos de formação continuada e descrever as atividades desenvolvidas por meio dos projetos. Assim, foi possível constatar por meio da pesquisa que a maioria dos professores desenvolve práticas pedagógicas interdisciplinares condizentes com a proposta da EA relacionadas aos conteúdos de cada disciplina. A partir das pesquisas documentais, atestou-se que as abordagens metodológicas de projetos, conferências, mostras pedagógicas, culturais e científicas são as práticas assistidas mais contempladas pelos docentes para trabalhar a EA. Através da pesquisa, concluiu-se que a formação continuada dos professores é essencial para a adequação aos novos paradigmas ambientais, comprova-se tal fato com o aprimoramento da legislação acerca do tema.

Palavras-chave: educação ambiental; políticas públicas; práticas pedagógicas; legislação ambiental.

Abstract: The research was carried out in three state schools in the municipality of Macapá in the state of Amapá in the second semester of 2018. The general aim of the study was to find out how environmental education has been developed in these state schools. Field research and a literature review were carried out to describe the legislation, programs, and theories that address innovative pedagogical practices related to environmental issues. About data collection, a documentary approach was taken to analyze whether teachers participate in meetings and continuing education courses and to describe the activities developed through the projects. The research showed that the majority of teachers develop interdisciplinary pedagogical practices in line with the environmental education proposal, related to the content of each subject. The documentary research showed that the methodological approaches of projects, conferences, and cultural and scientific pedagogical exhibitions are the practices most often used by teachers to work with environmental education. The research concluded that continuing teacher training is essential for adapting to the new environmental paradigms, and this is proven by the improvement in legislation on the subject.

Keywords: environmental education; public policies; pedagogical practices; environmental legislation;

INTRODUÇÃO

Políticas Públicas de Educação Ambiental: Uma Análise Sobre a Prática Pedagógica no Cotidiano em Escolas da Rede Estadual de Macapá – AP

O presente estudo tem relação com a atuação da pesquisadora enquanto docente e decorre de questões levantadas ao longo do curso de pós-graduação “Lato Sensu” em Educação Ambiental, com Ênfase em Espaços Educacionais Sustentáveis e COM-VIDA, ministrado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na modalidade de Educação à Distância (EAD).

Esses questionamentos impulsionaram a reflexão e a busca por respostas para a problematização. Assim, com o passar dos anos, de forma intuitiva ou fundamentada por autores em diversas obras, nas aulas diárias com os alunos, ou no trabalho de orientação aos professores, percebeu-se a necessidade da efetivação das leis e políticas públicas referentes à Educação Ambiental (EA), e ainda passou-se a observar no trabalho dos docentes a falta de conexão entre a teoria apresentada e a prática desempenhada. Quanto ao problema da pesquisa, a temática da Educação Ambiental não tem sido contemplada de forma interdisciplinar nas instituições de ensino, envolvendo todos os profissionais da educação. Diante da situação atual, as dificuldades encontradas pelos docentes ao trabalhar a Educação Ambiental influem nos processos interdisciplinares nas escolas públicas do Município de Macapá.

Para isso, parte das seguintes hipóteses: Ausência da Educação Ambiental trabalhada nos processos pedagógicos interdisciplinares, comprometem a formação dos discentes na ação sociocultural; A formação continuada dos docentes em Educação Ambiental, possibilita aos educadores desenvolver atividades significativas nos processos interdisciplinares no âmbito escolar; O trabalho referente à Educação Ambiental desenvolvido com ações dinâmicas, por meio dos projetos na unidade escolar, possibilita impactos positivos na formação dos discentes. A partir dessas hipóteses, discutem-se as metodologias de aprendizagem de forma interdisciplinar, por meio dos projetos para a efetivação das Políticas Públicas em Educação Ambiental, uma vez que essas normatizações alicerçam o currículo, o qual é fundamental para qualquer sistema de ensino.

Mesmo com a união dos Ministérios da Educação (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA), a oferta de cursos de formação continuada e das diversas leis e políticas públicas voltadas para a questão ambiental, assim como o empenho do poder público com recursos disponibilizados através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nota-se a falta de efetivação das temáticas ambientais,

bem como os aspectos da interdisciplinaridade e transversalidade, os quais devem ser desenvolvidos por meio da pedagogia de projetos. No entanto, observa-se que, referente às problemáticas ambientais, a sociedade civil ainda está principiando, visto que não se consegue solucionar questões práticas do cotidiano como a produção excessiva de resíduos sólidos produzidos pela população interna e externa das escolas.

Diante do exposto, o estudo tem como objetivo geral: conhecer como vem sendo desenvolvida a Educação Ambiental nas escolas estaduais do Município de Macapá, segundo a legislação ambiental vigente. Já os objetivos específicos constituem-se nos seguintes: Identificar como os docentes vêm trabalhando em suas práticas pedagógicas interdisciplinares a Educação Ambiental; Descrever quais abordagens metodológicas referentes à Educação Ambiental vêm sendo desenvolvidas pelos docentes em suas práticas assistidas; Explicar a importância da formação continuada em Educação Ambiental, para os processos de ensino e aprendizagem.

Este trabalho propõe, também, apresentar dados significativos os quais possam colaborar com novas pesquisas científicas, além de servir de base para as escolas as quais ainda não executam a legislação, como, por exemplo: A Constituição Federal (CF) de 1988; A Lei nº 9394/96, que institui as Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) normatizada pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999; A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo aprovado em 20 de Dezembro de 2017, a qual denomina como competências gerais direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos a todos os estudantes ao longo da Educação Básica.

Acerca da metodologia, na fase da investigação, o estudo teve como embasamento a pesquisa de natureza básica ou pura. Com relação à forma de abordagem do problema, pesquisa mista probabilística, a coleta de dados deu-se por meio da observação e aplicação de questionários semiestruturados. Em se tratando dos objetivos da pesquisa, ela foi exploratória e descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, foram realizadas pesquisas de campo, bibliográficas e documentais, análise dos documentos institucionais mantidos em arquivos nas escolas e materiais elaborados para fins de divulgação. A pesquisa foi embasada teoricamente nos autores que comungam das análises das Políticas Públicas de EA, dentre eles Maciel (2012), Pereira (2015), Zanon (2015), Morin (2011), Boff (1999), Freire (2011) e Hengemühle (2017).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONSTITUTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O embasamento teórico que constitui este trabalho ancora-se inicialmente nos preâmbulos, na contextualização histórica, nas legislações, nos programas e Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Após esse levantamento bibliográfico,

faz-se necessário apresentar as ações dinâmicas e inovadoras desenvolvidas nas escolas, a importância da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), as Conferências Nacionais Infanto-juvenis Pelo Meio Ambiente (CNIJMA), as quais efetivam a EA em conjunto com o alunado e a comunidade em torno dela.

É primordial apresentar, também, as metodologias assistidas da EA, pesquisas realizadas sobre a relação da sociedade, cidadania, qualidade de vida, o contexto da EA nas unidades escolares, projetos, trabalhos e ações descritos no Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim como a política de Formação Continuada em EA voltada para os educadores, principais agentes disseminadores da cultura de propagar o conhecimento, além da EA na contemporaneidade.

Na atualidade, observa-se um despertar da humanidade para o incentivo ao pensamento crítico sobre a realidade para a proteção ambiental com mudanças sociais, as quais devem ser vividas também no cotidiano das escolas. A fim de garantir a prevalência dos direitos humanos e combater a discriminação, o preconceito e a violência, muitas leis e mecanismos foram organizados, divulgados e realizados no sentido de promover e garantir as políticas públicas ambientais.

Nessas condições, Freire (2011) reafirma que é necessário lutar pela dignidade humana e ter determinação na busca dos direitos alcançados. Certamente o autor faz este chamado social devido a todas as conquistas já alcançadas, uma vez que as condições ambientais se tornaram preocupantes a partir da Revolução Industrial (1960), a qual provocou muitas perdas, gerando várias mazelas sociais. Nos dias atuais, identifica-se um movimento social e político – o movimento ecológico – caracterizado pela diversidade de seres vivos e pelos variados estilos de vida. Tem-se ainda a ecologia natural, sendo o conjunto dos relacionamentos físicos e biológicos ligados à natureza e à ecologia social, causada pelo desenvolvimento das sociedades urbano-industriais.

Observa-se, portanto, que se acredita na prática do fazer pedagógico, com postura ideológica. Surgem, então, os “movimentos coletivos” para interagir por objetivos comuns com as universidades, por meio dos cursos de Formação Continuada usando ambiente virtual. Assim, muitos trabalhos foram desenvolvidos a fim de enfatizar a luta coletiva dos educadores no início do século XXI, diante de uma crise de sustentabilidade, com diversas formas de vida ameaçadas no planeta. Nasce, à vista disso, as redes entre os ministérios, universidades, escolas e instituições afins, com o objetivo de aproximar enredamentos, para promover um currículo com múltiplos olhares, com práticas interdisciplinares.

Em vista disso, Brasil (2007) descreve, no fragmento a seguir, o desafio da temática ambiental na sustentabilidade:

[...] uma concepção crítica que aponte para a descoberta conjunta da qualidade de vida para as pessoas e, ao mesmo tempo, para cuidar do nosso pequeno planeta. Essa concepção não é apenas uma posição ingênua de respeito à natureza, mas está apta a intervir na atual crise de valores a partir do meio ambiente. Ela propõe a formulação de novos valores na

construção de sociedades sustentáveis, que saem do campo único da economia e envolvem a sustentabilidade social, ambiental, política e, principalmente, ética (Brasil, 2007, p. 144).

A produção de resíduos sólidos é um exemplo de interferência humana no meio ambiente. Nesse processo produtivo, o homem gera, além de resíduos orgânicos, os quais são absorvidos pelo ciclo natural, plásticos, metais e vidros, que demoram anos para se decompor e acabam sendo desperdiçados nos passeios públicos, nos bueiros, canais e rios. No entanto, os indivíduos não assumem a responsabilidade em relação ao problema.

As contribuições de Morin (1997) foram importantes; o autor aponta paradigmas da disjunção, os quais reduzem a compreensão da realidade e limitam o entendimento do meio ambiente em sua complexidade. Com a aprovação da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e do seu regulamento através do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Instaurou-se que todos os níveis e modalidades de ensino e a comunidade em geral têm direito à Educação Ambiental.

Quanto ao aspecto dos PCN, Brasil (2007) ressalta a inclusão da proposta de temas transversais, entre eles o meio ambiente, os quais fazem parte das discussões dos diferentes segmentos da sociedade, com levantamento de problemas e reflexões. Portanto, deve ser trabalhado por meio da interdisciplinaridade nas diferentes disciplinas e no campo do saber, na perspectiva de contemplar fatos e fenômenos diversos de forma global.

Seguindo esse pressuposto, convém observar a contribuição de Pereira (2015) referente ao tratamento de resíduos e à coleta seletiva, a autora frisa a Política Nacional de Resíduos Sólidos Brasileira - Lei 12.305/2010. Nesse sentido, Carneiro (2015) contempla na LDBEN 9.394/96, no art. 62-A, aborda a formação dos profissionais docentes, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas com destaque nos seguintes parágrafos:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (Carneiro, 2015, p. 648).

A referida lei também se encarrega de estabelecer princípios para a gestão democrática, com orientações para os sistemas educacionais se organizarem e elaborarem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação dos profissionais da educação, bem como a contribuição dos demais membros da comunidade local, associações de pais e mestres, conselho escolar, líderes comunitários, com

estratégias mais adequadas para alcançar os objetivos propostos. Com base nesses paradigmas, Zanon (2015, p. 47) enfatiza que “[...] o Projeto Político-Pedagógico, se executado de maneira participativa, pode se tornar uma ferramenta de planejamento estratégico a ser construída pelos envolvidos no processo educativo”.

O PPP é uma construção para fortalecer as ações da escola e expressa a identidade cultural da comunidade escolar, bem como a realidade social e histórica do educandário. Esse documento deve ser construído por todos os membros da comunidade escolar, organizado com fundamentação política, filosófica e ética, com valores, princípios e regras de convivência social. Essa estrutura deve organizar e sistematizar o trabalho escolar.

É importante mencionar ainda a BNCC homologada em dezembro de 2017, um documento normativo com o propósito de estabelecer o conjunto das aprendizagens indispensáveis para os alunos de norte a sul do Brasil no decorrer da educação básica, conforme preconiza o PNE. Essa norma também corrobora a legislação ambiental e identifica algumas ações, como decidir sobre formas de organização interdisciplinar, abordando temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, os quais devem ser trabalhados nos diversos componentes curriculares, e fortalecer as competências pedagógicas das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

No que concerne à BNCC (2017), ela contempla temas contemporâneos, como educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, educação em direitos humanos, educação para o consumo. Esses temas relevantes afetam a vida humana e devem ser abordados com o auxílio das competências gerais e específicas de cada componente curricular, as quais são fundamentadas no Desenvolvimento Sustentável, contemplando os 17 Objetivos do Milênio, e devem ser evidenciadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar de maneira integrada aos currículos.

Metodologia da Pesquisa

A seguir apresentam-se as características dessa pesquisa. Seguido da demonstração do campo empírico da presente investigação. Há também a exposição do universo e da amostra utilizados nesse estudo. Retrata-se ainda sobre os questionários semiestruturados, os quais foram os instrumentos de coleta de dados. Para o conhecimento mais aprofundado, foi realizado um estudo sobre as relações da PNEA, o referencial curricular de cada unidade escolar, a formação dos educadores e o PPP das escolas do campo, no sentido de verificar se a temática Educação Ambiental está inserida no currículo de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Na investigação, o método científico de abordagem é mista probabilística, visto que o processo sistemático da pesquisa foi a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, momento no qual foi observado o problema desta pesquisa nas escolas analisadas, ou seja, investigou-se e descreveu-se como foi trabalhada a

temática ambiental. No que se refere aos objetivos da pesquisa, ela tem caráter exploratório e descritivo, uma vez que a EA, em sua esfera educacional, ainda não é uma lei muito executada nas escolas de forma interdisciplinar, como determina a legislação educacional. Hernández (2013, p. 107) salienta o propósito do estudo da pesquisa exploratória: “É realizado quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual se têm muitas dúvidas ou que não foi abordado antes”.

Nesse sentido, Hernández (2013, p. 548) apresenta a característica do enfoque misto “que envolve um processo de coleta, análise e vínculo de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo ou uma série de pesquisas para responder a uma formulação do problema”. Isto é, integração sistemática em uma análise mais completa do fenômeno observado.

A respeito dos procedimentos técnicos utilizados na pesquisa para coletar informações, emprega-se a pesquisa de campo, sendo aquela que obtém os dados obtidos pelo pesquisador no campo, lugar natural onde ocorrem os fatos e fenômenos. Antes de iniciar a observação, foi realizada pesquisa bibliográfica, a partir dos materiais já publicados por diversos autores em livros, artigos, dissertações e teses de doutorado, a fim de favorecer a compreensão a respeito da necessidade dos estudos interdisciplinares sobre as relações da PNEA, do currículo escolar e da formação dos educadores, por meio de conhecimentos já construídos que contribuem para o alcance dos objetivos traçados. “A pesquisa bibliográfica é o tipo de pesquisa na qual o pesquisador busca em fontes impressas ou eletrônicas (CD e/ou Internet) ou na literatura cinza as informações de que necessita para desenvolver uma determinada teoria” Matins (2017, p. 49). Portanto, é indiscutível que, para realizar qualquer tipo de pesquisa, seja ela documental ou de campo, faz-se necessária a fundamentação teórica, logo, é primordial a revisão da literatura sobre a EA presente neste trabalho.

CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas da rede estadual do Município de Macapá no Estado do Amapá. A primeira é a Escola Estadual General Azevedo Costa, a qual está localizada próxima ao centro da cidade e a vários estabelecimentos comerciais, monumentos históricos e áreas de lazer. O bairro onde o educandário está situado dispõe de colégios de todos os níveis e modalidades de ensino.

Conforme descrito no Plano de Ação, a direção da Escola Estadual General Azevedo Costa enfrenta os desafios para trabalhar a gestão participativa, democrática, financeira, bem como objetiva resultados educacionais por meio da pedagogia de inclusão/socioeducativa e gestão de pessoas. Propõe metas para o desenvolvimento educacional e a qualificação do ensino, como oferecer à clientela um espaço mais adequado e prazeroso para se aprender.

Quanto à estrutura física, há sala de direção, secretaria, sala de professores, biblioteca, tele sala, laboratório de informática e auditório; estes ambientes estão todos climatizados. O quadro de funcionários é composto por 244 funcionários, sendo 65 professores graduados nas disciplinas específicas, os quais estão lotados (além das salas de aulas) ainda na coordenação pedagógica, no ensino especial, na tele sala, no laboratório de informática, na biblioteca e na secretaria. Há também os auxiliares educacionais e profissionais contratados pelo caixa escolar no serviço de limpeza e merenda.

A segunda instituição investigada é a Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra, localizada no Bairro São Lázaro, Zona Norte da cidade de Macapá. Conforme descrito no PPP, a instituição localiza-se nas proximidades do Canal do Jandiá, o qual deságua no Rio Amazonas e apresenta ocupação desordenada com casas construídas sobre palafitas.

E a terceira, Escola Estadual José Bonifácio, encontra-se localizada a 10 km da cidade de Macapá, em área quilombola, sendo a única escola da comunidade que atende o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Segundo o PPP, a Escola Estadual José Bonifácio foi criada através do decreto nº 0197-GAB de 23 de janeiro de 2001. Atua com a Educação Básica no nível de Ensino Fundamental, pela Portaria nº 301/10-SEED.

A instituição encontra-se situada na comunidade do Curiaú (ou Cria-ú), no município de Macapá, na Vila do Curiau de dentro, atende à demanda de alunos do 1º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, tanto da comunidade do quilombo, como de outras comunidades vizinhas, a escola foi criada a partir de uma preocupação do mineiro Antônio Carlos Cândido, que ao chegar na comunidade de Cria-ú, preocupou-se com o elevado número de pessoas não alfabetizadas no local, recorrendo assim as autoridades com a finalidade de ajudar essas pessoas. No entanto, somente em 1948 foi criada uma escola na então comunidade, denominada Escola Agrupada do Curiaú. Apesar do educandário funcionar desde 1945, somente em 23 de janeiro de 2001 foi registrado como Escola Estadual José Bonifácio.

METODOLOGIAS ASSISTIDAS DA EDUCAÇÃO

Nesta seção discute-se a respeito das metodologias assistidas que se desenvolvem em cada escola investigada nessa pesquisa científica. Será tratado especificamente dos projetos, trabalhos e ações realizados para implementar a Educação Ambiental nessas instituições públicas estaduais de ensino. As propostas pedagógicas mencionadas constam no PPP de cada educandário, as quais refletem as necessidades da comunidade local.

No entanto, cabe ressaltar que cada instituição escolar possui suas particularidades. Por exemplo, na Escola Estadual General Azevedo Costa desenvolve-se a gestão democrática, envolvendo todos os profissionais da educação e a família dos alunos nas diversas atividades. o colégio dispõe do regimento escolar. Apresenta autonomia para a tomada de decisões, desenvolve

a pedagogia de projetos. Assim, traz a missão de promover o ensino de qualidade visando à transformação da sociedade.

A instituição busca desenvolver atividades com a iniciativa da UNESCO e em parceria com instituições afins para promover cursos de formação continuada. Dentre as ações da gestão democrática, realiza a prestação de contas trimestralmente dos recursos financeiros destinados a merenda e manutenção do governo estadual e federal, além de promover reuniões pedagógicas com a comunidade escolar.

Por outro lado, na Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra, os projetos, trabalhos e ações são desenvolvidos em parceria com os diversos ambientes de aprendizagem. A instituição apresenta como meta reduzir o índice de repetência, evasão escolar e dependência de disciplina e busca organizar o Conselho de Classe e Conselho Escolar para implantar a Gestão Democrática. Nesta escola são desenvolvidas ações de políticas públicas referentes a COM-VIDA, além do mais, ela participou de todas as Conferências Estaduais Infantojuvenil pelo Meio Ambiente.

E finalmente, na Escola Estadual José Bonifácio, a qual se caracteriza como quilombola, são apresentados projetos com estratégias inclusivas para a valorização da cultura local da comunidade do Curiaú. Dentre os projetos relativos à temática ambiental, destacam-se: Projeto de Leitura: da emoção de ler ao prazer da leitura; Projeto Biblioteca lê; Cesta Básica de Livros; Projeto Conviver; Projeto Curiaú Mostra a Tua Cara. Essas atividades são desenvolvidas de forma interdisciplinar; ademais, o educandário apresenta como meta a formação continuada dos professores e aborda as legislações vigentes.

Em referência às possibilidades descritas nos projetos políticos pedagógicos. Vale destacar as orientações descritas no PPP da Escola Estadual General Azevedo Costa; aborda-se os seguintes eixos de gestão: administrativa, participativa, democrática, financeira, os quais têm foco nos resultados educacionais, na inclusão socioeducativa, na gestão de pessoas e metas a serem atingidas. Pretende-se ainda desenvolver ações educativas envolvendo a comunidade escolar e seu entorno, promovendo reuniões e cursos para qualificação profissional e melhorias no atendimento educacional.

De acordo com o documento institucional, a gestão democrática tem a incumbência de garantir o fortalecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), relacionado ao PPP, com o Regimento Escolar e as leis que regem o ensino, em que destacam principalmente a aprendizagem do aluno e a valorização dos trabalhadores da educação, a autonomia para elaborar o currículo participativo, flexível e atualizado em consonância com as mudanças sociais visando a permanência e a formação integral do aluno.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a descrição dos projetos desenvolvidos nas escolas e do percurso metodológico nesta seção apresentam-se os dados coletados, discute-se os

resultados por meio da relação entre eles e o referencial teórico empregado para embasar esta pesquisa científica.

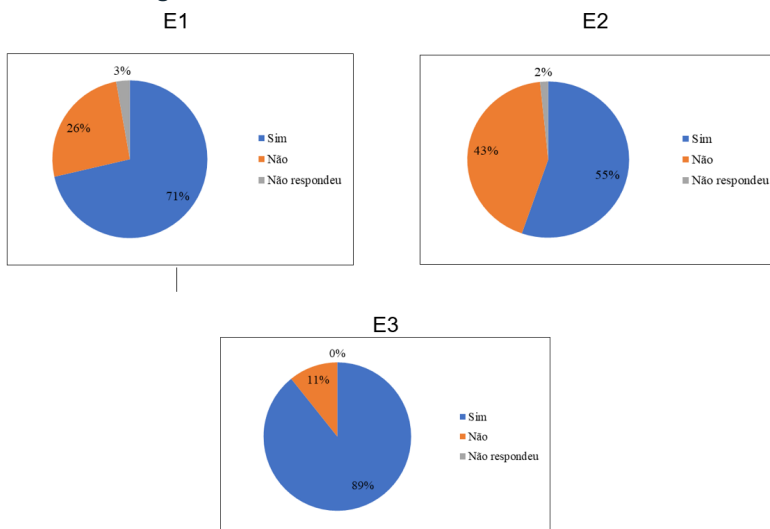
O método de análise constitui-se de comparação entre as três escolas investigadas neste trabalho. São colégios estaduais do município de Macapá localizados no Estado do Amapá na Amazônia. A ordem de apresentação dos dados coletados inicia-se pela Escola Estadual General Azevedo Costa, em seguida, pela Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra e, por fim, pela Escola Estadual José Bonifácio. Optou-se por este arranjo de exposição devido à localização de cada unidade escolar que se inicia na área central, desloca-se para a zona norte e finaliza na zona rural.

A fim de facilitar a identificação de cada instituição escolar na descrição dos dados coletados, elas foram nomeadas pelas siglas E1 para a primeira escola, E2 para a segunda e E3 para a terceira. Nessa investigação foram pesquisados 97 professores e 243 alunos. Utilizaram-se como instrumento de pesquisa questionários.

Quanto aos dados quantitativos, neste trabalho utilizou-se o sistema operacional Microsoft Office Excel/Windows que é um recurso específico para criar essas ferramentas tecnológicas. Ao término do pré-teste, houve a assinatura dos Termos pelos professores e alunos e finalmente os questionários foram aplicados a eles. Após os esclarecimentos, faz-se necessário a análise dos dados a qual será iniciada pelos questionários aplicados aos alunos.

No primeiro questionamento, pergunta-se: Você estuda a temática ambiental?

Figura 1 – Você estuda a temática ambiental?



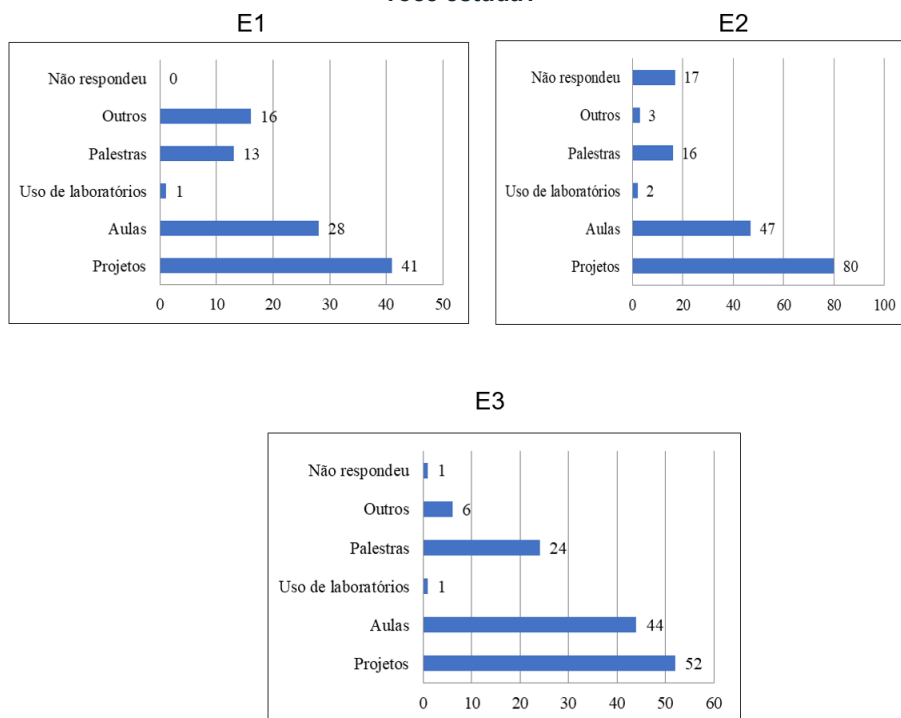
Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Na E1, setenta e um por cento (71%) dos alunos responderam positivamente, enquanto vinte e seis por cento (26%) afirmaram não estudar essa temática; há ainda três por cento (3%) deles que não responderam. Por outro lado, na E2,

cinquenta e cinco (55%) afirmaram estudar sobre o tema, os que não estudam somam quarenta e três (43%) e dois por cento (2%) não responderam. Já na E3, oitenta e nove (89%) estudam a temática ambiental e onze (11%) negaram estudá-la. Observa-se que as três escolas abordam o estudo sobre a EA; mesmo havendo um percentual diversificado pode-se garantir que as instituições estão priorizando o cumprimento da Lei nº 9.394/96 a qual institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A segunda pergunta direcionada aos alunos é a seguinte: Por meio de quais metodologias é abordada essa temática na escola onde você estuda?

Figura 2 – Quais metodologias abordam essa temática na escola onde você estuda?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Essa também é uma pergunta fechada. Na E1 quarenta e um por cento (41%) optaram por selecionar que trabalham a temática por meio de projetos, vinte e oito (28%) por aulas, dezesseis (16%) outras metodologias as quais não constavam nas opções apresentadas nas respostas disponíveis para selecionar, como Projeto Mospec e horta, e treze por cento (13%) afirmaram estudar sobre Educação Ambiental assistindo palestras.

As respostas coletadas na E2 demonstram que oitenta por cento (80%) dos pesquisados declararam que a escola utiliza projetos para trabalhar a temática ambiental, quarenta e sete por cento (47%) por meio de aulas, dezessete (17%)

não respondeu ao questionamento, dezesseis por cento (16%) estudam sobre o assunto com palestras, três por cento (3%) apontaram outros meios para estudar esse tema, através de pesquisas, apresentação de seminários e na Sala de Leitura e dois por cento (2%) dos alunos usam laboratórios para aprender sobre o meio ambiente.

Já na E3 cinquenta e dois (52%) dos estudantes indicaram a utilização de projetos para trabalhar a Educação Ambiental, quarenta e quatro por cento (44%) apontaram as aulas, vinte e quatro (24%) aprendem sobre o tema por meio de palestras, seis por cento (6%) afirmaram utilizar outras metodologias para conhecer a EA, por meio dos livros didáticos, Disciplina Estudos Amazônicos, Projeto Conviver, através da cultura, dos artesanatos, dança e da religião, um por cento (1%) apontaram que usam laboratórios e um por cento (1%) não respondeu ao questionamento.

Nota-se que predomina a utilização de projetos para trabalhar essa temática, porém há um percentual considerável de diversas metodologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem sobre Educação Ambiental. A observação sobre a metodologia é algo relevante entre os alunos, uma vez que além das opções mencionadas no questionário eles ainda citaram outros métodos usados para estudar o tema proposto.

A terceira questão pergunta a respeito da interdisciplinaridade. Interroga-se ao educando quais são as disciplinas que abordam a temática ambiental, em sala de aula. Na E1, Geografia lidera a acerca dessa temática totalizando vinte e sete por cento (27%) das respostas. Biologia aparece logo em seguida apresentando um percentual de dezenove por cento (19%). Educação Artística é a terceira disciplina mencionada por eles cujo percentual corresponde a treze por cento (13%). Já Sociologia pontuou-se com seis por cento (6%). Educação Física e Língua Portuguesa possuem quatro por cento (4%), cada, de referências dos alunos. Três por cento (3%) dos estudantes citaram Química e História. Ciências, Filosofia e Língua espanhola foram indicadas por um por cento (1%) dos entrevistados.

Na E2, cinquenta e um por cento (51%) dos estudantes afirmam que Geografia aborda sobre o meio ambiente. Outros trinta e seis por cento (36%) citam Ciências. Há também menção a Oficina de Trabalho em que o percentual atinge doze por cento (12%). História e Geografia alcançam onze por cento (11%) do total, cada uma das disciplinas. Matemática permeia dez por cento (10%) das referências feitas. Já Educação Artística chega a oito por cento (8%). Estudos Amazônicos e Amapaenses é citada por quatro por cento (4%) dos alunos. Projeto é reportada por três por cento (3%) do alunado. Ensino Religioso foi apontado por dois por cento (2%) dos educandos e Educação Física apresentou-se com um percentual de um por cento (1%) neste levantamento.

Na E3 foi ratificado o resultado das escolas anteriores, Geografia também apresenta-se com o maior percentual trinta e seis por cento (36%). Ciências tem um percentual aproximado a esse, trinta e cinco por cento (35%). Com o terceiro maior percentual indicou-se Ensino Religioso que atingiu vinte e cinco por cento (25%). Estudos Amazônicos e Amapaenses concentram quinze por cento (15%)

das menções. Próximo desse percentual quatorze por cento (14%) há Língua Portuguesa. Matemática possui treze por cento (13%) nessa listagem. Já Língua Francesa apresenta-se com seis por cento (6%) dos registros. Seguida de Educação Artística a qual confere cinco por cento (5%) das referências. História conta com quatro por cento (4%). E Educação Física tem um resultado semelhante a E2, um por cento (1%).

Note que todas as disciplinas são citadas pelo alunado das três escolas, algumas com o percentual maior outra menor. Em conformidade aos dados coletados Morin (2011, p.165) reforça a importância da interdisciplinaridade ao afirmar: “[...] a educação ambiental interdisciplinar pode ser o fio condutor para a transformação da compartimentalização das áreas de conhecimento, da diversidade desordenada em educação crítica e transformadora”.

A quarta questão pede também que o aluno opine sobre a importância da interdisciplinaridade entre as disciplinas da grade curricular e a Educação Ambiental. Sessenta e cinco por cento (65%) dos alunos da E1 forneceram respostas incompletas. Outros dezesseis por cento (16%) afirmaram ser muito importante trabalhar essas questões em matérias que são estudadas diariamente na escola. Apresentando o mesmo percentual dezesseis por cento (16%) esses estudantes dizem que quanto mais as pessoas aprenderem sobre o meio ambiente, melhor o planeta será. Já três por cento (3%) responderam incoerentemente. Na E2, trinta e quatro por cento (34%) apresentou respostas incompletas. O segundo grupo também com trinta e quatro por cento (34%) afirma que várias disciplinas falando sobre o mesmo tema, contribui para o aprendizado. E por fim, trinta e dois (32%) dos estudantes posicionaram-se incoerentemente.

Na E3, o percentual de alunos que não respondeu foi significativo, noventa e quatro por cento (94%). Outros dois por cento (2%) afirmam que a interdisciplinaridade aborda temas transversais, como gravidez na adolescência. Mais dois por cento (2%) entende que a interdisciplinaridade é importante, porque eles aprendem de várias formas sobre o meio ambiente. O terceiro grupo cujo percentual atingiu também dois por cento (2%) está convencido de que ela possibilita o aprendizado sobre a natureza.

Da feita que os entrevistados possuem discernimento sobre a importância da interdisciplinaridade, pode-se afirmar que ela possui um caráter obrigatório no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que a interdisciplinaridade mantém o aluno vinculado ao ambiente escolar, visto que todas as áreas do conhecimento se interligam levando-o a um raciocínio multifacetado da realidade. Freinet (1988) categoricamente salienta que é imprescindível auxiliar os alunos a desenvolverem atitude de caminhar em busca de conhecimento, despertar neles a paixão pela descoberta, pela construção do aprendizado.

A quinta questão solicita que o aluno faça uma autoavaliação no que diz respeito a contribuição da Educação Ambiental na sua aprendizagem no cotidiano escolar.

Setenta e dois por cento (72%) dos alunos da E1 avalia muito bem, afirma que aprendeu muito e vai levar para a vida toda. Quinze por cento (15%) declara que

essa temática é extremamente importante, pois eles aprendem vários métodos de usar resíduos sólidos de outra forma e ter mais consciência. Resposta incompleta alcançou um percentual de sete por cento (7%). Outro grupo de alunos, dois por cento (2%), garante que foi útil para aprender a cultivar plantas, como também para terem uma alimentação saudável. Consta ainda alunos que sustentam a ideia de que ajuda principalmente em discussões ou debates, conhecer sobre diversos temas auxilia nas argumentações, cujo percentual é de dois por cento (2%). Há também dois por cento (2%) dos educandos que responderam de forma incoerente.

Os alunos da E2 apresentaram variados grupos de dados. No primeiro, trinta por cento (30%) avalia ser muito boa. Dizem também que a EA contribui muito para seu aprendizado, além disso, os ajuda a serem pessoas melhores. O segundo grupo, dezoito por cento (18%), atesta que através das aulas, terão conhecimento e contribuirão para o futuro do planeta. Outro quantitativo de alunos, em que o percentual atingiu também dezoito por cento (18%) responderam com incoerência. Treze por cento (13%) garantiu que a EA ajudou a preservar o meio ambiente e cuidar da escola. O quarto agrupamento de educandos, o qual corresponde a sete por cento (7%), declara que aprende a ser mais educado, melhora o rendimento escolar e tem se tornado um bom aluno. Um percentual de cinco por cento (5%) avalia positivamente, e reconhece que contribui para a preservação do patrimônio público. Quatro por cento (4%) dos pesquisados disseram que essa temática contribui para a valorização da cultura local. Um grupo de três por cento (3%) não respondeu a este questionamento. Outros alunos lembram que a EA insere nas aulas temas como o trânsito, esses correspondem a um por cento (1%). O último conjunto de alunos um por cento (1%) entende que melhora o aprendizado e sugere que deve continuar assim, trabalhando com todas as disciplinas.

Na E3, trinta e oito por cento (38%) atribui bons hábitos ao estudo da EA como por exemplo: evitar o desperdício, limpeza da escola, respeitar o meio ambiente. Trinta e um por cento (31%) avalia positivamente, há uma contribuição significativa para a leitura, escrita e oralidade. Um conjunto de educandos os quais totalizam treze por cento (13%) constata que a EA ajuda a entender o uso das plantas medicinais e valoriza o saber empírico. Um grupo que alcança seis por cento (6%) declara que facilita a convivência social. Outro agrupamento de estudantes, cujo percentual alcançou seis por cento (6%), economiza água nos banheiros e bebedouros da escola. A última percentagem de alunos, correspondente a seis por cento (6%), explica que a EA contribuiu para a melhoria do seu aprendizado estimulando-o a respeitar os profissionais da educação e a cultura local conforme as respostas, vale destacar que os alunos foram assertivos nas informações cedidas. Demonstraram que o aprendizado foi além dos conceitos e incorporaram-se às suas práticas diárias.

Por esse ângulo, Pereira (2015) menciona a prática dos 5 R's para fomentar uma escola sustentável, no fragmento abaixo ela a explica detalhadamente:

5 R's: Reciclar é a primeira coisa que vem à mente quando se fala em lixo. Mas não podemos perder de vista todos os "R" que podemos praticar no dia a dia: Repensar nossos hábitos de consumo, Recusar produtos que causem mais danos ao

meio ambiente ou à nossa saúde, Reduzir a geração de lixo, Reutilizar sempre que possível, Reciclar, ou seja, transformar em um novo produto (Pereira, 2015, p. 26).

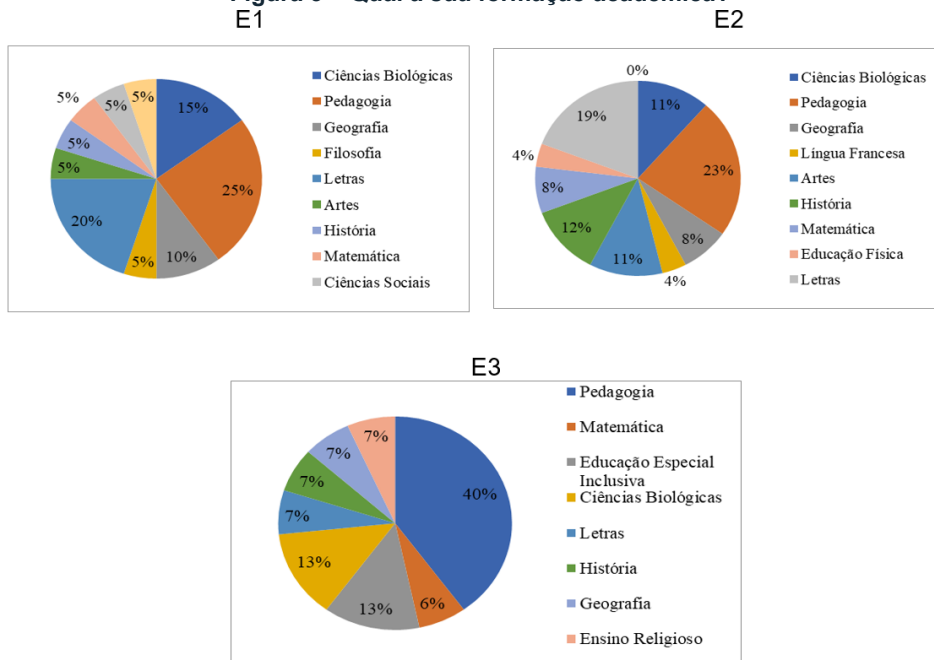
Os alunos reportam-se a outros aspectos da EA, como o cuidado com as plantas. Bem como atitudes que ultrapassam os limites da flora e fauna. Nesse sentido, pode-se entender que eles compreendem que EA vai muito além disso e consiste em estabelecer o equilíbrio no ambiente em que esse indivíduo vive. Maciel (2012) descreve o conceito de qualidade de vida segundo a Organização Mundial da Saúde, que define Qualidade de Vida (QV) como as percepções do indivíduo de sua inserção nos sistemas de cultura e de valores em que vivem em relação às suas perspectivas pessoais, e ainda, em conceito amplo relacionado à valorização e interação da sociedade e ambiente, necessidades biológicas, psíquicas e sociais.

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

No questionário semiestruturado destinado aos professores há também cinco perguntas.

Na primeira pergunta questiona-se qual é a formação acadêmica do professor.

Figura 3 – Qual a sua formação acadêmica?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Os entrevistados da E1 são em sua maioria pedagogos, vinte e cinco por cento (25%). Depois há os formados em Letras, vinte por cento (20%). Os graduados

em Ciências Biológicas aparecem com quinze por cento (15%). Já os geógrafos têm um percentual de dez por cento (10%). Seis grupos possuem um percentual de cinco por cento (5%) cada um, os quais são: Filosofia, Artes, História, Matemática e Ciências Sociais.

Na E2, vinte e três por cento (23%) dos professores são formados em Pedagogia. Um grupo de dezenove por cento (19%) é graduado em Letras. Uma porcentagem de doze por cento (12%) formou-se em História. Dois conjuntos que atingiram onze por cento (11%) cada, têm graduação em: Ciências Biológicas e Artes. Há também oito por cento (8%) formados em Matemática e o mesmo percentual para Geografia. Educação Física e Língua Francesa registram-se com percentual análogo, quatro por cento (4%).

Na E3, o percentual mais acentuado é de pedagogos, os quais atingiram quarenta por cento (40%). Dois grupos alcançaram, individualmente, treze por cento (13%), Educação Especiais Inclusiva e Ciências Biológica. Quatro agrupamentos de professores totalizaram sete por cento (7%), cada, são eles: Letras, História, Geografia e Ensino Religioso. Registra-se ainda um percentual de seis por cento (6%) formados em Matemática.

Investigar acerca do nível de formação dos professores entrevistados, torna-se indispensável para o início desta investigação. A LDBEN 9394/96 no art. 62, parágrafo único determina a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores que pretendem atuar na Educação Básica. Hengemühle (2017, p. 74-75) menciona a respeito da prática de formação continuada adotada pela instituição de ensino; ele faz referência à importância da parceria das instituições educacionais do futuro, destacando sua função social de laboratórios, os quais devem valorizar a comunidade escolar, promovendo a “[...] integração entre as instituições educacionais e as organizações sociais, comunitárias, empresariais e, em especial, com as famílias afetivas dos estudantes”.

A segunda questão investiga o conhecimento que os professores têm sobre as recentes alterações no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola onde trabalham. Na E1, afirmaram ter conhecimento dessas modificações oitenta por cento (80%) dos entrevistados. Já vinte por cento (20%) declararam não saber dessas mudanças. Na E2, cinquenta e nove por cento (59%) responderam negativamente e quarenta e um por cento (41%) positivamente. Por outro lado, na E3, cem por cento (100%) dos professores asseguraram ter clareza das alterações ocorridas.

De acordo com Carneiro (2015), a Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nela encontram-se orientações para os sistemas educacionais se organizarem e elaborarem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação dos profissionais da educação, bem como a contribuição dos demais membros da comunidade local, associações de pais e mestres, conselho escolar, líderes comunitários, com estratégias mais adequadas para alcançar os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, pergunta-se, logo em seguida, na terceira questão: “Como foi a sua participação na revisão do PPP?”, ou seja, procura-se compreender se

houve participação por meio de intervenção, sugestão para resolução de problemas ou se ela foi restringida ao público ouvinte.

Na E1, mais da metade dos educadores, sessenta e um por cento (61%), participou das discussões acrescentando ideias e possíveis soluções. Por outro lado, trinta e nove (39%) estiveram apenas como ouvintes. Na E2, setenta por cento (70%) garantiu ter atuado nas reuniões apenas como ouvinte, porém trinta por cento (30%) colaborou nas discussões agregando ideias e possíveis soluções. Na E3, noventa e dois por cento (92%) reconhecem que interferiram nas reuniões apresentando ideias e sugerindo formas de resolver dificuldades. Apenas oito por cento (8%) participaram somente como ouvintes.

Na E1 e E2 muitos professores se posicionaram apenas como ouvintes na elaboração do documento; já na E3 praticamente todos os educadores fizeram sugestões na construção do PPP.

Na quarta questão, investigam-se especificamente os projetos e ações que são desenvolvidos na escola para abordar a temática da Educação Ambiental.

Tabela 1 – Projetos e ações que abordam a EA na escola – E1.

Respostas	Porcentagem
Cultivo de uma horta.	38%
Projeto sobre o meio ambiente e prática para viver melhor.	17%
Gincana do conhecimento.	17%
Escolas sustentáveis e COM-VIDA	15%
MOSPEC	10%
Paisagismo	3%
Total	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Tabela 2 – Projetos e ações que abordam a EA na escola – E2

Respostas	Porcentagem
Projetos desenvolvidos pela COM-VIDA.	43%
Projeto de educação ambiental: compostagem orgânica.	18%
Projeto Cor e educação: discutindo a inserção cultural do negro na escola.	9%
Projeto Sacola do Conhecimento.	9%
Projetos desenvolvidos por meio das conferências.	9%
Projeto da sala de leitura.	6%
Ações em parceria com instituições públicas.	3%
Projeto da sala de artesanato.	3%
Total	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Tabela 3 – Projetos e ações que abordam a EA na escola – E3.

Respostas	Porcentagem
Projeto Horta Medicinal e Ornamental: Plantando Saúde e Saberes.	55%
Projeto Curiaú Mostra a tua Cara.	20%
Projeto Escola Limpa é dever de todos.	15%
Projeto Farmácia Viva	10%
Total	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Trinta e oito por cento (38%) dos professores da E1 citaram o cultivo de uma horta. Reportaram também ao projeto sobre o meio ambiente e prática para viver melhor, estes somam dezessete por cento (17%). Os que mencionaram a gincana do conhecimento totalizam também dezessete (17%). Já os educadores que atingiram um percentual de quinze por cento (15%) referiram-se às escolas sustentáveis e à COM-VIDA. Os entrevistados que indicaram a MOSPEC alcançaram um percentual de dez por cento (10%). Consta ainda que 3% apontaram o paisagismo.

Na E2, projetos desenvolvidos pela COM-VIDA obtiveram quarenta e três por cento (43%) das respostas. Já dezoito por cento (18%) dos entrevistados aludiram ao Projeto de Educação ambiental: compostagem orgânica. Três grupos que somaram cada um nove por cento (9%) referiram-se aos seguintes projetos: Cor e educação: discutindo a inserção cultural do negro na escola; Sacola do Conhecimento; e Projetos desenvolvidos por meio das conferências. Outros entrevistados cujo percentual atingiu seis por cento (6%) informaram acerca do Projeto da sala de leitura. Há também dois grupos, os quais computaram três por cento (3%) cada um; o primeiro aponta as ações em parceria com instituições públicas e o segundo aponta o Projeto da sala de artesanato.

As respostas dos professores da E3 formaram quatro grupos distintos. O primeiro que contabiliza cinquenta e cinco por cento (55%) fez alusão ao Projeto Horta Medicinal e Ornamental: Plantando Saúde e Saberes. O segundo, o qual apresentou um percentual de vinte por cento (20%), reportou-se ao Projeto Curiaú Mostra a tua Cara. O terceiro alcançou quinze por cento (15%) ao mencionar o Projeto Escola Limpa é Dever de Todos. Já o último grupo atingiu dez por cento (10%) ao indicar o Projeto Farmácia Viva para especificar os projetos e ações que abordam a temática da Educação Ambiental desenvolvidos nesta escola.

Observe que os projetos e ações aos quais os entrevistados fazem menção são, acima de tudo, voltados para a prática cotidiana dos alunos e envolvem o estímulo a cuidados individuais e coletivos. Isso provoca uma reflexão a respeito da seguinte contribuição freiriana na qual ele afirma: “[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2011, p. 28).

Na quinta questão, indaga-se a respeito da prática pedagógica do professor em sala de aula acerca do modo como ele aborda a temática ambiental.

Na E1, dezessete por cento (17%) deles afirmam que trabalham o tema em conteúdo. Já dezesseis por cento (16%) dos educadores valem-se de trabalhos e/ou pesquisas para levantar essa discussão. Há ainda dois grupos cujo percentual alcançou três por cento (3%) cada um: o primeiro mencionou aulas práticas em laboratório; o segundo citou outras formas para desenvolver essa questão, tais como vídeos ou algumas aulas práticas, projetos e seminários.

Na E2, os educadores que apontaram os conteúdos em sala de aula somaram dezanove por cento (19%) dos entrevistados. Já os trabalhos e/ou pesquisas computaram quinze por cento (15%) das respostas. Outros métodos utilizados pelos professores alcançaram cinco por cento (5%), os quais são: situação-problema, por meio da arte, textos, há os que afirmam não abordar essa temática, além disso, alguns inserem este tema nas discussões.

Na E3, 10% dos professores abordam a temática ambiental em conteúdos na sala de aula. Já sete por cento (7%) deles o fazem em trabalhos e/ou pesquisas. O último grupo de entrevistados, os quais somaram seis por cento (6%), utiliza outros métodos para trabalhar essa área interdisciplinar do conhecimento, citam, por exemplo, que alunos cuidam das plantas externas da escola; aulas práticas na área verde; no contraturno, com projeto da escola; aulas em ambiente; conteúdos, pesquisa e trabalhos; projetos desenvolvidos pela escola.

Constata-se, a partir dos dados coletados, que o professor tem agido de acordo com a Resolução nº 2 do CNE, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ela determina que o educador deve conquistar a sua autonomia e tornar-se sujeito de suas ações, assumir a sua tarefa como sujeito no ensino e na aprendizagem. Em suma, a Educação Ambiental deve estar contemplada nos projetos pedagógicos, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), nos Planos de Cursos e constar no Plano de Desenvolvimento Institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação científica se originou a partir da reflexão a respeito do seguinte problema: as dificuldades encontradas pelos docentes ao trabalhar a Educação Ambiental nos processos interdisciplinares nas escolas públicas do município de Macapá. Por meio dos instrumentos de pesquisa empregados neste trabalho, identificaram-se diversas dificuldades, as quais se citam: resistência em enxergar a possibilidade de haver interdisciplinaridade entre a área de estudo e a temática ambiental; constantes entraves financeiros para trabalhar a temática em projetos, visto que é uma das formas mais eficientes para torná-la interdisciplinar; desmotivação devido à produção excessiva de resíduos sólidos no momento da realização dos projetos.

Tendo por base as experiências acumuladas no tempo de atuação na esfera educacional, propuseram-se algumas hipóteses sobre o problema da pesquisa. Inicialmente, pensa-se que a ausência da Educação Ambiental no processo de ensino e aprendizagem do aluno compromete sua atuação na sociedade tanto no

momento em que ele permanece no ambiente escolar quanto no convívio social. As questões dos questionários revelam que é imprescindível trabalhar Educação Ambiental, de forma interdisciplinar e transdisciplinar. O conjunto de conhecimento adquirido pelo alunado, nas escolas, torna-se indispensável em todas as esferas de sua vivência. Uma vez que Educação Ambiental ultrapassa os limites da flora e da fauna, abrange, na verdade, um conceito de bem-estar e equilíbrio com o ambiente físico e social em que se vive.

Na hipótese seguinte, afirma-se que a formação continuada dos docentes em EA possibilita aos educadores desenvolver atividades significativas nos processos interdisciplinares no âmbito escolar. Inquestionavelmente, essa formação continuada, a qual não se restringe aos cursos *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, apresenta-se como uma facilitadora para desenvolver habilmente a temática ambiental nas unidades escolares, tendo em vista que as escolas promovem discussões constantemente sobre o tema em questão, estabelecendo assim um vínculo próximo entre a EA e as problemáticas específicas de cada ambiente escolar. Essa maneira de consolidar uma formação continuada dentro das instituições escolares facilita a resolução de problemas locais.

Na última hipótese, propõe-se que o trabalho referente à EA desenvolvido com ações dinâmicas possibilite impactos positivos na formação dos discentes. De acordo com os posicionamentos dos estudantes nas perguntas do questionário quanto a essa hipótese, pode-se identificar que o fato que mais estimula a continuidade positiva desse aprendizado está na transversalidade dos temas. Visto que ao se deparar com reflexões as quais vão além dos conteúdos de sala de aula, o estudante confirma a aplicabilidade fora da escola, isso o estimula a buscar progressivamente mais conhecimento e favorece sua formação.

Com o intuito de confirmar ou refutar as hipóteses, são estabelecidos propósitos para solucionar o problema da pesquisa; eles são concretizados por meio do objetivo geral e dos objetivos específicos. Esta pesquisa científica teve como objetivo principal conhecer como vem sendo desenvolvida a Educação Ambiental nas escolas estaduais do município de Macapá-AP segundo a legislação ambiental vigente. A fim de garantir os resultados da pesquisa, estabeleceu-se o objetivo de atingir três objetivos específicos, os quais foram alcançados com êxito. Assim comprovam-se de maneira detalhada abaixo:

Os dados coletados nos questionários possibilitaram constatar que os professores trabalham a Educação Ambiental em todas as disciplinas, inserem nas discussões durante as aulas, relacionam frequentemente com os assuntos abordados. Há, evidentemente, um percentual consideravelmente pequeno que afirma não trabalhar essa temática, tendo em vista que esses educadores ainda não relacionam suas disciplinas com a Educação Ambiental. Vale destacar também a compreensão ampla de alguns professores que são enfáticos ao relacionarem muitos projetos que não trabalham exatamente com fauna e flora, no entanto, esses profissionais são esclarecidos o suficiente para saber que Educação Ambiental, na verdade, constitui o ser humano e todas as relações que ele estabelece com o meio ambiente em que vive.

Nas três escolas pesquisadas, o PPP contempla os problemas socioambientais por meio de projetos, os quais incentivam a reflexão sobre os problemas que envolvem essa temática no cotidiano das instituições. Apesar de haver uma formação continuada a qual não constitui cursos *lato sensu* ou *stricto sensu* oferecida pelo governo do estado, é possível afirmar que o governo federal disponibiliza por meio de programas como o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental – 1994, cursos de extensão na modalidade à distância. Já em 2013, foi instituído o Programa Escola Sustentável e COM-VIDA, o qual se estabelece devido a uma política pública de incentivo ao ensino de Educação Ambiental nas escolas que oferecem a Educação Básica. Logo em seguida, o MEC cria o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – o qual se compõe de cursos de extensão acessíveis na plataforma desse Ministério.

Embora haja uma visível carência quanto ao incentivo à formação continuada pelo governo do estado do Amapá, há, no estado, dois polos da Rede de Educação para a Diversidade/Sistema Universidade Aberta do Brasil (um polo no município de Macapá e o outro em Oiapoque), concedidos pelo governo federal, os quais trabalham em parceria com as universidades federais de Mato Grosso – UFMT, Mato Grosso do Sul – UFMS e Ouro Preto – UFOP. Esse processo formativo viabiliza cursos *stricto sensu* voltados para a temática ambiental.

Sabe-se que na esfera científica este trabalho tornar-se-á obsoleto, visto que o conhecimento sofre constantes modificações por meio de novas descobertas provocadas pelo anseio de solucionar problemáticas atuais. Assim, põe-se à disposição de futuros pesquisadores desta área esse objeto de estudo para, sempre que possível, aprofundar-se acerca deste tema. Visando continuamente a evolução científica a qual se reflete nas mudanças de comportamento que beneficiam a sociedade de forma ampla e satisfatória.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ, **Referencial Curricular do Estado do Amapá**. Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Estado do Amapá – ProBNCC/AP, Ministério da Educação – MEC. Macapá, AP: GEA, 2018.

_____, Ministério Público do Estado do Amapá. **Lei Estadual nº 1907/2015, 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação –PEE/AP, para o decênio 2015-2025.

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética da humano-compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Educação é a base. Brasília, 3. ed. DF: MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/oncc_publicação.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 18.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Brasília, DF, Resolução CNE/CP/2/2012. Diário Oficial da União, Seção 1 – p. 70. Jun. 2012.

_____. **Formando Com-Vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente.** – 3. ed., ver. e ampl. – Brasília, DF: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2012.

_____. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Manual Escolas Sustentáveis. Resolução CD/FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013.** Disponível em <<http://www.moodle2.ufop.br>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. **Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, Ministério da Educação e do Desporto.** Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF. Outubro de 1996. Disponível em: <www.mma.gov.br/.../8069_declaracao_de_brasilia_para_a_educacao_ambiental.html>. Acesso em 27 de set. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2277218/parametros-curriculares-nacionais-de-meio-ambiente/8>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei 9795/99** – Brasília, DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola** [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica-compreensiva, artigo a artigo.** Petrópolis, 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.

ESCOLA ESTADUAL GENERAL AZEVEDO COSTA. Amapá. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/24152-ee-general-azevedo-costa/sobre>>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO. Amapá. 2018. Disponível em: <<https://>>

www.escol.as/28452-escola-estadual-jose-bonifacio>. Acesso em: 17 de jul. de 2018.

ESCOLA ESTADUAL RUTH DE ALMEIDA BEZERRA. Amapá. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/23286-ee-professor-ruth-de-almeida-bezerra/censo-escolar>>. Acesso em: 18 de jul. de 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões. A ética do saber cuidar de Leonardo Boff: uma aplicação à Educação Física escolar. Artigo publicado na **Revista Digital – Buenos Aires** – Ano 11 – Nº 106 – março de 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106/a-etica-do-saber-cuidar-de-leonardo-boff.htm>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

HENGEMÜHLE, Prof. Dr. Adelar. **Futuro da Educação: Resgate da Natureza Humana - Entre a razão e a emoção**. São Paulo: Laços, 2017.

HERNÁNDEZ, S. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P.B.; **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. – 5ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Amapá, Estado Brasileiro. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

IDEIA Circular. **Do Berço ao Berço é a lógica de produzir com foco na reutilização**. Publicado em 21 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://www.ideiacircular.com/do-berco-ao-berco-e-a-logica-de-produzir-com-foco-na-reutilizacao/>>. Acesso em: 30 de set. de 2018.

MACIEL, Marly Lobato. **Educação Ambiental e Qualidade de Vida: Uma análise sobre a prática de docentes do ensino fundamental na cidade de Belém/PA**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano). 94p. Belém. UNAMA, 2012.

MARTINS, France Fraiha e GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Por uma Constituição Interdisciplinar de Saberes para a Docência nos Primeiros Anos Escolares**. In: GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver e MARTINS, France Fraiha (orgs.). Saberes docentes em ciências e matemática na Amazônia brasileira: pesquisa, ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria Física, 2017. P. 65-82.

MARTINS, Joaquim Junior. **Como Escrever Trabalhos de Conclusão de Curso: Instruções para planejar e montar, descrever, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2017.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina, 2011.

PEQUENO, Maria Gorete Cavalcante. **Políticas de formação docente em**

Educação Ambiental no contexto da educação básica: por uma pedagogia do cuidado. Tese (doutorado). 192f. João Pessoa, UFPB/CE, 2012.

PEREIRA, Dulce Maria. **Processo formativo em Educação Ambiental: escolas sustentáveis e convivência: tecnologias ambientais.** – 2.ed. – Ouro Preto: UFOP, 2015.

PINTO, A. L. T.; WINDT, S. M. C.V.; CÉSPEDE, L. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988/obra coletiva.** – 41. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral: calculadora on-line.** 2012. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

SCHRAMM, Fermin Roland. **Ética ambiental e bioética global.** Artigo publicado na Revista Redbioética/UNESCO, Ano 5, 1 (9): 71-78, janeiro-junho de 2014 ISSN 2077-9445. Disponível em <http://www.unesco.org.uy/shs/red-bioetica/fileadmin/shs/redbioetica/Revista_9/Art7-Schramm-A5V1N9-2014.pdf>. Acesso em 10 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Comitê de Ética em Pesquisa - Resolução 466/12.** 1º Encontro Alagoano de Ética em Pesquisa. 3017. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/cep/resolucao-466-12/resolucao-466-12/view>. Acesso em 19 de ago. de 2017.

ZANON, Angela Maria. **Escolas sustentáveis e com vida: processos formativos em Educação Ambiental.** 2. ed. Ouro Preto: UFOP, 2015.



Alfabetização e o Processo Inclusivo de Alunos Surdos: Libras, Práticas Pedagógicas e Ludicidade na Construção da Aprendizagem

Literacy and the Inclusive Process for Deaf Students: Libras, Pedagogical Practices, and Playfulness in the Construction of Learning

Viviane Teixeira de Vasconcelos

Possui graduação em Normal Superior (2008) pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Pós-graduação em Psicopedagogia Faibra Faculdade Integrada Do Brasil. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de Educação São Luís. Pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais - Libras, Realizada pela Faculdade de Educação De São Luís. Com o título de Mestre em Ciência da Educação pela Universidade de Integração das Américas - UNIDA Paraguai. Atuante como profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais na escola pública em Parintins AM. <http://lattes.cnpq.br/5884546232346220>

Resumo: A alfabetização constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, pois possibilita ao sujeito ampliar suas formas de comunicação, participação social e compreensão do mundo. No caso dos alunos surdos, esse processo apresenta especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que precisam ser consideradas pela escola. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa papel fundamental, uma vez que constitui uma língua de modalidade visual-motora e possui estrutura linguística própria, sendo reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão no Brasil. A educação inclusiva, portanto, não deve limitar-se à inserção física do estudante surdo na sala de aula, mas precisa assegurar condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento. O presente estudo aborda a relação entre alfabetização e inclusão escolar de alunos surdos, destacando a importância da educação bilíngue, da formação docente, da presença de profissionais habilitados, das estratégias pedagógicas visuais e da ludicidade como recursos para a construção de aprendizagens significativas. Discute-se também a necessidade de superar práticas educacionais centradas exclusivamente em modelos ouvintes, reconhecendo a identidade, a cultura e as experiências visuais da comunidade surda. Fundamentado em autores como Vygotsky, Quadros, Skliar, Lacerda, Morin, Hall e Bourdieu, o estudo compreende a inclusão como um processo social, político, cultural e pedagógico que exige mudanças nas práticas escolares e nas concepções sobre diferença. Conclui-se que uma alfabetização verdadeiramente inclusiva precisa reconhecer a Libras como elemento estruturante da aprendizagem do aluno surdo e utilizar metodologias diversificadas, especialmente aquelas que valorizem recursos visuais, interação, brincadeiras, jogos e experiências concretas.

Palavras-chave: alfabetização; educação inclusiva; aluno surdo; Libras; ludicidade; educação bilíngue.

Abstract: Literacy acquisition constitutes a fundamental stage of human development, as it enables individuals to expand their forms of communication, social participation, and understanding of the world. For deaf students, this process involves specific linguistic, cultural, and pedagogical aspects that schools must take into account. In this context, Brazilian Sign Language (Libras) plays a pivotal role; as a visual-motor language with its own linguistic structure, it is legally recognized in Brazil as a means of communication and expression. Therefore, inclusive education should not be limited to the physical placement of

deaf students in the classroom but must ensure effective conditions for learning, participation, and development. This study addresses the relationship between literacy and the school inclusion of deaf students, highlighting the importance of bilingual education, teacher training, the presence of qualified professionals, visual pedagogical strategies, and the use of play as resources for constructing meaningful learning experiences. It also discusses the need to move beyond educational practices centered exclusively on hearing-centric models, acknowledging the identity, culture, and visual experiences of the deaf community. Drawing on authors such as Vygotsky, Quadros, Skliar, Lacerda, Morin, Hall, and Bourdieu, the study views inclusion as a social, political, cultural, and pedagogical process that demands changes in school practices and in conceptions of difference. It concludes that truly inclusive literacy instruction must recognize Libras as a structural element of the deaf student's learning process and employ diverse methodologies—particularly those that value visual resources, interaction, play, games, and concrete experiences

Keywords: literacy; inclusive education; deaf student; Libras; play-based learning; bilingual education.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais instrumentos de desenvolvimento humano, participação social e exercício da cidadania. Nesse sentido, a escola possui a responsabilidade de assegurar não apenas o acesso dos estudantes ao espaço escolar, mas também condições para que todos possam aprender, interagir e desenvolver suas potencialidades. Dentro dessa perspectiva, a inclusão de alunos surdos representa um importante desafio para a educação brasileira, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização, comunicação e construção do conhecimento.

A alfabetização não pode ser compreendida apenas como a capacidade de decodificar letras, sílabas e palavras. Trata-se de um processo amplo, relacionado à construção de significados, à interação social e à compreensão da realidade. Para o aluno surdo, essa construção ocorre de maneira profundamente relacionada à experiência visual e à Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, caracterizando-a como uma língua de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a referida lei e estabeleceu importantes diretrizes para a formação de professores e para a difusão e utilização da Libras nos sistemas educacionais. O decreto também reconhece a pessoa surda considerando sua relação com o mundo por meio de experiências visuais e de sua cultura, aspecto fundamental para compreender que a surdez não deve ser tratada apenas sob uma perspectiva clínica ou de deficiência, mas também em sua dimensão linguística e cultural.

Nessa perspectiva, Quadros e Karnopp (2004) demonstram que a Libras constitui uma língua plenamente estruturada, com características próprias. Assim, a alfabetização do estudante surdo necessita considerar sua primeira língua e suas formas específicas de interação com o conhecimento. A escola precisa desenvolver

práticas pedagógicas que permitam ao aluno compreender, interpretar, produzir significados e participar efetivamente das atividades propostas.

A educação inclusiva, portanto, não pode ser reduzida à presença física do aluno surdo na sala de aula. É necessário garantir acessibilidade linguística, recursos pedagógicos adequados, formação continuada dos professores, profissionais habilitados e estratégias que respeitem as especificidades de cada estudante. A própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece a necessidade de assegurar condições de igualdade para o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e à cidadania.

Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental. A prática docente precisa ultrapassar metodologias exclusivamente orais e escritas e incorporar recursos visuais, tecnológicos, corporais, lúdicos e interativos. O planejamento deve considerar que o estudante surdo aprende e se comunica por meio de experiências que podem apresentar características distintas das experiências dos alunos ouvintes.

Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e culturais. A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas por meio das relações estabelecidas entre o sujeito, o ambiente e os instrumentos culturais disponíveis. Dessa forma, quando a escola proporciona ao aluno surdo acesso a uma língua e a experiências pedagógicas significativas, amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

A ludicidade também apresenta grande relevância nesse processo. Brincadeiras, jogos, dramatizações, imagens, histórias visuais e atividades interativas podem favorecer a participação do estudante surdo, principalmente quando são planejadas considerando a Libras e os recursos visuais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca a importância das experiências de brincar, criar, imitar e interagir para o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece o brincar e os jogos como elementos importantes das experiências de aprendizagem, destacando seu caráter cultural, social e interativo. Assim, o lúdico pode ser compreendido não apenas como entretenimento, mas como recurso pedagógico capaz de estimular a criatividade, a interação, a autonomia e a construção de conhecimentos.

Outro aspecto importante diz respeito à formação da identidade do aluno surdo. A escola precisa reconhecer que os estudantes possuem histórias, culturas, experiências e formas diversas de compreender o mundo. Hall (2006) demonstra que as identidades são construídas social e culturalmente, estando permanentemente relacionadas às experiências e às relações estabelecidas pelos sujeitos.

Nessa direção, Skliar contribui para a superação de uma visão exclusivamente clínica da surdez, defendendo a valorização da cultura surda, da língua de sinais e das experiências visuais. Uma educação inclusiva efetiva precisa, portanto, romper com práticas que responsabilizam o estudante pelo seu eventual fracasso escolar e analisar também as barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais existentes no sistema educacional.

A presença do intérprete de Libras pode contribuir significativamente para a acessibilidade aos conteúdos escolares, mas sua atuação não substitui a responsabilidade pedagógica do professor. É necessário que toda a equipe escolar participe da construção de práticas inclusivas, desenvolvendo conhecimentos sobre Libras, cultura surda e estratégias de ensino que favoreçam a participação de todos.

A inclusão também deve ser compreendida como um processo coletivo. Não basta a existência de leis e documentos normativos se as práticas cotidianas continuam reproduzindo barreiras de comunicação e aprendizagem. A escola precisa transformar suas metodologias, seus espaços, seus recursos e suas concepções sobre diferença.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular apresenta a educação como um processo voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes, reforçando a importância de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos. A inclusão do aluno surdo exige, portanto, que esse princípio seja concretizado por meio de práticas acessíveis e linguisticamente adequadas.

Dessa maneira, discutir alfabetização e inclusão de alunos surdos significa refletir sobre a própria função social da escola. Significa reconhecer que ensinar não consiste em impor um único modelo de aprendizagem, mas em criar possibilidades para que diferentes sujeitos tenham acesso ao conhecimento. A escola inclusiva deve construir pontes entre as diferenças, valorizando a diversidade linguística e cultural e promovendo condições para que o estudante surdo seja protagonista de sua própria aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS

Uma educação que protege é também uma educação da emancipação mental, que possibilita aos estudantes ir além de uma prática assistencialista, ou seja, um pensamento sustentável e empreendedor, precisa contemplar a geração do contemporâneo, uma perspectiva transdisciplinar, onde o educando tem foco e olhar múltiplo, uma postura de comprometimento e responsabilidade social, política e educacional com os valores vivenciados no cotidiano dos estudantes, esta perspectiva metodológica está atrelada ao pensamento complexo, o qual vislumbra o todo, um olhar da totalidade, onde um objeto de estudo nos leva a uma visão do tecer junto, como bem refuta Morin (2005, p. 13):

[...]a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade e da incerteza.

A alfabetização é certamente um meio necessário para olhar o mundo a partir de suas próprias descrições, está muito mais além do ato de viver, mas do conviver

e compreender o fluxo da comunicação, com todo um arcabouço de significados a partir de suas convicções.

Este momento de decifração de código linguísticos elevam a criança a uma outra etapa de sua vida. Assim, sabe-se que no primeiro momento a criança começa a conhecer as letras e, assim vai aprimorando os sons das letras, seguido das primeiras palavras, da mesma forma, os surdos utilizam a língua de sinais, e ainda hoje devido à complexidade da representatividade, a interpretação da língua de sinais de forma tridimensional, representam gestos bem contextualizados. Estudos científicos demonstram a eficácia da capacidade de compreensão e entendimento da linguagem de sinais, neste universo de comunicação das atividades humanas, assim, Quadros (2003, p. 13) discorre que:

As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem com base visual e por isso têm características que podem ser inteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

É certamente um dos fenômenos positivos da comunicação humana, em que todos podem vislumbrar a compreensão das subjetividades do outro; assim, através da linguagem de sinais, opera-se como um meio de comunicação flexível, em que as crianças iniciam seu processo de alfabetização com experiências visuais plurais.

A partir da implementação rotineira da linguagem de sinais, como direito natural de criação humana e suas necessidades básicas, paulatinamente se institucionalizam mas de forma gradual, e hoje é trivial falar de escolas inclusivas, salas multifuncionais, e o profissional de apoio de apoio escolar na educação básica, mas a operacionalização educacional no número de pessoas incluídas por este sistema, ainda é mínimo, longe de ser um planejamento anual que não implique as avaliações criteriosos de pertencimento de direitos adquiridos, tais como: parecer físico ou pedagógico.

Um processo indeferido por circunstâncias eminentemente políticas é um ato de violência contra a criança e o adolescente. O descuido de si e de nossos cuidados com as subjetividades alheias, é uma condição do ato de querer do ser humano, e o cuidar é uma atitude nobre. Quando a criança ou o adolescente vai para a escola, na maioria das vezes, ele sente segurança naquele professor ou coleguinha para contar o fato. Por não suportar tamanha dor, precisa colocar para fora o que está fazendo-o sofrer, porque não tem o apoio da família. Às vezes fala, mas ninguém acredita, dizendo ser invenção da cabeça da criança ou do adolescente por achar que não gosta daquela pessoa. O não querer acreditar faz com que a família feche os olhos a algo que está a cada dia mais escancarado.

Estamos nos reconstruindo enquanto, nos refazendo e reequilibrando a partir de uma Pandemia, por isso é importante reajustarmos nossos pensamentos e atitude no cuidado com o outro, esse zelo e cuidado é um ato de educar permanente, consiste em começar pelo ambiente que vivenciamos com as crianças e adolescentes, elas precisam de um porto seguro, uma referência, o tempo e o

espaço dessas crianças precisa ser como um templo sagrado, para que seu corpo e sua espiritualidade seja plenamente desenvolvida.

Como podemos vivenciar uma geração saudável, responsável e equilibrada, se a nossa geração não consegue evoluir, não consegue proporcionar um ambiente saudável que estimule a criatividade, a curiosidade, a alegria das infâncias? Há, em nosso meio, muitos casos de crianças e adolescentes que sofrem abusos; suas vozes são silenciadas; há tabus do poder de fala; muitos adultos condenam e não apontam sugestões ou possibilidades de melhoria das condições da vida infantil; muitos se omitem diante da realidade: uma violência velada.

As poucas projeções de uma configuração educacional inclusiva são bem pontuais; são frutos de lutas sociais, mas suas implantações geralmente estão atreladas a políticas públicas com fins de interesse político subjacente, condicionadas aos discursos populares e sensacionalistas, inclusive de alguns, como uma questão puramente natural, fruto do destino destes; é sempre uma forma de relações de poder entre as classes sociais. Ronice Quadros (2003, p. 87) é elucidativa nesse aspecto, segundo a autora:

Nas propostas de inclusão, observa-se a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se o condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda, enquanto parte da cultura surda, é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema.

A compreensão humana e, conseqüentemente, a inclusão são certamente o resultado de um olhar verdadeiramente humano na arte de convivência; antes de ser um ato de solidariedade, é um ato de cidadania e sensibilidade no ato de educar. A sensação que fica é como se tivéssemos atravessado séculos de convivência num aprendizado pelo individualismo em detrimento do espírito coletivo.

A inclusão ainda é um comportamento daquilo que seria o estado de excelência da convivência humana, onde o ser humano pensa no conviver com todos, promovendo ações imediatas para compreender aqueles que porventura sejam surdos ou tenham outra diferença. É preciso esse olhar por inteiro do outro, assim, a comunicação é uma necessidade de todos, pois os limites na maioria das vezes não estão no outro, mas neste que permanece solitário nas suas relações de convivência.

A problemática da consistência permanente no processo educacional passa pela condição da sociedade; não se trata somente da existência da lei, portanto, dos direitos adquiridos. É pertinente e significativo o comportamento de um ambiente que aceite que é da condição humana a manutenção de várias linguagens, uma diversidade de meios alternativos da boa e saudável comunicação.

O ser humano deve a sua condição de existência por ser gregário. As vivências humanas se fortalecem no grupo. Assim, durante a história da humanidade, houve a necessidade da linguagem; sem esta, não haveria condição de existência humana.

Pensando na questão da identidade de determinado grupo e sua condição de compartilhamento através da comunicação, a linguagem também pode ser utilizada como meio de invisibilidade social de um grupo social. Sendo assim, como as possibilidades de surdez estão em qualquer grupo, logo, a linguagem de sinais deve ser de conhecimento básico de todos, um direito social, educacional e político.

Vale ressaltar que, enquanto ato político e ideológico, o comportamento ou as ações práticas nas escolas referentes aos alunos surdos, pelo menos inicialmente, não são tratados com iniciativas pedagógicas, mas sim como uma conduta no sentido de enfermidade; nesse sentido, as escolas têm feito um trabalho paliativo e danoso.

Skliar (1997b, p. 13) ressalta que: “continuidade entre significado negativo da educação especial/predomínio obsessivo de uma concepção clínica/círculo de baixas expectativas pedagógicas, se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a Educação Especial”.

Diante desta conjectura de análise sobre a linguagem dos alunos surdos, há certamente peculiaridades ou formas próprias de compreensão, ou seja, outras formas subjetivas de comunicação. Vygotsky usa o termo treinamento artificial, que requer o esforço de duas partes: “o aluno e o professor, tendo o professor como base, desenvolvem o processo de aprender a ler e escrever, uma prática imposta de fora, ao vez de focar nas necessidades da criança” (Vygotsky, 2007, p. 126).

As necessidades compõem a construção social da criança, a ausência destas alimenta frustrações e, conseqüentemente, as possibilidades de combinação entre saúde mental e protagonismo pessoal. A contribuição do autor em *Formação Social da Mente*, nesta perspectiva é entendida no universo científico como:

Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade. Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. Quanto a isso, tal análise deve ser dirigida para dentro e é análoga ao uso de raios X. Se bem-sucedida, deve revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são “embutidos na cabeça” de cada criança. A revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional (Vygotsky, 2007, p. 61).

Se a criança é surda e se vale da linguagem visual de sinais para articular conceitos complexos, então se a escola insiste em repetir sílabas, letras, fonemas, entre outros. Ao criticar as limitações e a estreiteza do ensino da escrita, Vygotsky descreveu: o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: “o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está,

de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música” (Vigotsky, 2007, p. 70).

O psicólogo americano Vygotsky faz essa abordagem comparativa ao falar das habilidades desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem; é o resultado de uma incessante e apreciável busca pelo aprimoramento, uma soma de contínuas ações. O tempo e a experiência das práticas poderão levar as crianças ao desenvolvimento de suas habilidades, mas não com um fim único. Dependendo do contexto social, a operacionalidade e a motivação necessárias fortalecem as várias possibilidades de leitura e compreensão. É sempre uma experiência com um leque de possibilidades.

As metodologias e as estratégias são meios destas operacionalidades. Cabe ao professor apresentar os caminhos e estas encontrarem as possibilidades de acordo com suas peculiaridades. Na maioria das vezes, as aulas são ministradas por meio de conversas orais e atividades escritas que abordam temas em sala de aula e, em muitos casos, estilos de aprendizagem ou desempenhos necessários para os alunos surdos que não estão incluídos no programa.

As metodologias operacionais na educação infantil, como a ludicidade, nos proporcionam uma significativa estratégia, fruto de experiências educacionais. A incessante busca de ensinar e de aprender é mecanismo da evolução cognitiva do ser humano; é fruto de procedimentos psicopedagógicos formados por sistemas complexos, como, por exemplo, a criação de alternativas que permitam, através da imaginação criadora, a ressignificação sociocultural nos planos de aprendizagens ativas.

Através da ludicidade, o imaginário infantil precisa ser compreendido como um meio fértil de possibilidades de estimulação da capacidade criadora dos estudantes, sobretudo, é uma forma de desencadear fios cognitivos de aprendizagens significativas, uma vez que esta percepção está diretamente conectada às propriedades psíquicas das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Infantil: “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (1998, p.15).

O ato de brincar envolve a compreensão do mundo, sejam as questões materiais ou sociais, há possibilidades de interação social, a criança compartilha suas emoções, desenvolve suas potencialidades no grupo, é uma metodologia que se estabelece na representação e imaginação criadora, de acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.52):

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesmas, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.

Estimular a reflexão permite a percepção do mundo à sua volta; acima de tudo, é uma estratégia para o estabelecimento de limites de si mesmo e o aprendizado das atividades em grupo. Estas podem promover a boa competição para o convívio saudável.

Cabe ressaltar que no ambiente do meio amazônico se vivencia uma polifonia de seres encantados, são seres cantados e representados nos festivais culturais da região. Conforme Paes Loureiro, este entende que:

A forma de uma poética do ser, uma forma de imaginação maravilhada, campo da gratuidade pura, uma das formas de finalidade sem fim na existência. Portanto, a partir daí, entendemos que o mito é a significação/significante da expressão sensível, dessa poética do ser em que o imaginário se constitui para o homem (Loureiro, 2000, p. 318-319).

A imaginação é um fenômeno de uma força contemplativa de mistérios da Mãe Natureza. Fenômenos sobrenaturais que compõem as narrativas locais, inclusive as narrativas do cotidiano do ambiente amazônico, estão recheados de mitos, lendas e crenças. No sistema educacional infantil, estes seres do imaginário compõem a literatura amazonense.

O imaginário, na perspectiva de Trindade e Laplatine, alicerça possibilidades pedagógicas no contexto educacional, uma vez que opera no cognitivo e no mundo dos afetos, sendo um meio estratégico, operando a partir do lúdico, num mundo em constantes e rápidas mudanças de paradigmas educacionais. Há uma mudança de concepção ocorrendo e, entre as diferenças percebidas nos parâmetros que dizem respeito à aprendizagem, uma das que se mostram principais é a recorrência lúdica por parte do docente.

Está perceptível para uma quantidade significativa de professores, os quais compreendem que a importância do lúdico, entretanto muitos não conseguem visualizar resultados deste ato na aprendizagem, tendo como resultado a perda do direcionamento na realização das atividades propostas, acabando por não operacionalizar processos de aprendizagens através do lúdico, é uma forma de se expressar e se integrar no ambiente que o cerca, por meio dessas atividades assimilamos valores, limites, conhecimentos em diversas áreas e desenvolvemos habilidades, também aprendemos a assumir responsabilidades. As brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida, tornando os momentos marcantes, pois a ludicidade transforma a vida dos seres humanos e faz florescer a criatividade.

LUDICIDADE NO PROCESSO DO ENSINO

O brincar é importante para o desenvolvimento motor, social e afetivo da criança, visto que por meio da brincadeira a criança apresenta seus desejos e vontades. É por meio da brincadeira que a criança faz a regulação de suas emoções e ações de modo que desenvolve a autonomia. A liberdade que o brincar proporciona é essencial, porque possibilita o desenvolvimento da criança; essa liberdade resulta

na conciliação do mundo real e do mundo da imaginação.

Quando brinca, a criança adentra no mundo da imaginação, desenvolve a autonomia, socializando com o meio ambiente em que vive, desenvolvendo sensação de bem-estar e descobrindo que as frustrações também existem no universo infantil. O brincar traz contribuição para a formação do indivíduo, por meio da imaginação que possibilita a aprendizagem, visto que amplia a capacidade do sujeito de perceber a si próprio.

Brincando, a criança entende como vai lidar com o mundo, de modo a formar sua autonomia e identidade pessoal, experienciando sentimentos bons como amor e ruins como a insegurança e o medo, sentimentos que fazem parte da vida. Quando a criança brinca, adquire conhecimentos e desenvolve habilidades naturalmente e agradavelmente. Esse aspecto da vida é uma das necessidades básicas que a criança tem, sendo essencial para um bom desenvolvimento motor (como já visto), bem como o social, cognitivo e emocional. A brincadeira auxilia a criança na formação da sua identidade pessoal e abarca conhecimentos por meio dos sentimentos ruins e bons que vão ser aprendidos e trabalhados no decorrer da vida adulta.

O jogo tem sido defendido na educação infantil como sendo significativamente útil para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky (2007, p. 100), o brinquedo possui a função essencial para o desenvolvimento da criança, visto que é com ele que as crianças podem aplicar sua imaginação, aprendem acerca das regras e possuem até mesmo a capacidade de elaborar uma. Na vida humana, sabe-se que os desejos não são saciados de forma imediata.

No início da faixa etária pré-escolar, pelo fato desses desejos não serem saciados, ocorrem alterações no comportamento das crianças, que passam a se envolver em um mundo imaginário onde todos podem ser realizados, porém não são todos os desejos não saciados que originam o brinquedo. Quando a criança adentra no universo do brinquedo, ela começa a respeitar regras. É por meio do brinquedo que a criança cria uma situação imaginária. De forma que o brinquedo se torna diversas outras coisas na imaginação da criança, podendo ser tudo o que ela quiser. Algumas ações dos adultos podem transformar-se em uma regra de comportamento no brinquedo.

[...] a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (Vygotsky, 2007, p. 111 e 112).

É possível perceber que, ao brincar, a criança aprende a agir num campo cognitivo estimulado pelas variantes internas, no lugar de agir num campo visual externo, sendo motivada por variantes externas. Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas

atividades dão prazer à criança, experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (Vygotsky, 2007, p. 107).

Assim, o brinquedo possui relação com o significado de uma situação real em que a criança vive e também pode fazer o que gosta, visto que brincar dá prazer à criança; entretanto, não se pode definir o brinquedo como sendo apenas uma atividade que proporciona prazer à criança, visto que existem várias atividades com essa finalidade, que são mais intensas do que o brinquedo.

Continuando nessa perspectiva de discussão, Vygotsky tem a crença de que a criança não pode se comportar em uma situação imaginária sem fazer uso de regras pelo fato de que “o papel que a criança representa e a relação dela com um objeto originar-se-ão sempre das regras” (Vygotsky, 2007, p. 112).

No brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora, visto que a criança vê um objeto, mas tem reação diferente, frente a isso, a criança começa a agir de modo independente do que vê. O pensamento assim fica separado dos objetos, e a ação tem surgimento a partir das ideias e não das coisas, sendo assim, com um cabo de vassoura a criança pode fazer um cavalo. A ação por regras tem a determinação colocada pelas ideias e não pelos objetos.

É precisamente na idade escolar que as habilidades conceituais da criança são expandidas por meio do jogo e do uso da imaginação. As reflexões sobre o jogo remetem à ideia de que estão internalizados, não somente em crianças, mas em toda espécie humana. É um meio poderoso para as crianças desenvolverem a aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, se contagiarem com a sua magia. Brincando, jogando, cantando, ouvindo histórias, o aluno estabelece conexões entre seu cotidiano e a Matemática e entre a Matemática e as demais áreas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (Brasil, 1998, p.47).

Assim, torna-se um grande desafio para os professores da educação infantil compreender e conhecer a criança que se encontra nesse período escolar, pois, tratando-se de jogos, estes não são vistos apenas como forma de entretenimento, mas como uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades.

O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É claro que a vida do professor é

extremamente atarefada, exige elaboração e planejamento de aulas, provas e correções destas, mas também se deve lembrar que o aprendizado com qualidade é prazeroso e primordial para o desenvolvimento, refletindo positivamente nos resultados desses alunos.

Quando se aborda a infância, normalmente o imaginário remete ao mágico, ao fantasioso, fomentado pela curiosidade, pela descoberta, pelo descompromisso e pela despreocupação com o tempo, com as rotinas e burocracias do cotidiano adulto. Logo, também toca na perspectiva do brincar, explorar e descobrir por meio das brincadeiras e jogos. Dessa forma, a brincadeira pode ser um meio para acionar a memória, a capacidade de expressão em diferentes linguagens, promover sensações de prazer e emoções.

É importante ressaltar que o brinquedo, o jogo e o brincar têm similaridades, entretanto, em algumas discussões são colocados como quase indissociáveis, muitas vezes por generalizações, outras vezes por banalização do ato de brincar. Por esse ângulo, dentre os direitos assumidos pela BNCC (2017), em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, está o brincar.

Na BNCC, as práticas corporais compõem uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, sendo que uma das unidades é específica sobre os jogos e brincadeiras. Nesse sentido, a unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BNCC, 2017, p. 172).

As brincadeiras, além de serem estudadas ao longo dos anos por alguns teóricos da educação, tomaram formas de expressão, pois são direitos garantidos às crianças pelas leis e que necessitam de cumprimento em sua plenitude.

Neste íterim, afirma-se que brincar é lidar com o mundo de forma lúdica, isto é, fazer o que lhe dá prazer. Existem sólidas evidências de que no brincar se cria um vínculo fundamental de aprendizagem, tendo um efeito significativo sobre o desenvolvimento educacional e social da criança.

A sensação de satisfação no processo de fazer, proporciona uma sensação de liberdade e prazer, nesse sentido, o querer fazer por se sentir num universo de livre iniciativa, considerando que esse é o universo infantil, além de permitir que este compartilhe de uma experiência do fazer de forma social, logo se transforma numa metodologia significativa e de fácil poder de operacionalização didática, assim diante de um saber psicopedagógico, o processo de transposição didática pode fluir melhor, principalmente para aquelas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Estas práticas, únicas enquanto método, acabam frustrando e limitando o universo de possibilidades; é como se estabelecessem uma espécie de fronteiras ao pensamento, às vezes com regras e receitas únicas; produzem-se, portanto, muros e não pontes e, conseqüentemente, a invisibilidade dos alunos surdos; são paradigmas que precisam ser quebrados.

Devido à falta de metodologias e linguagem adequadas para a comunicação, há grandes dificuldades entre professores e alunos, e o processo de ensino fica comprometido. Talvez seja uma das mais importantes tarefas do professor contemporâneo a incessante busca por estratégias de implementação da boa metodologia e a prática da comunicação e, acima de tudo, uma linguagem de inclusão. Essa busca precisa ser uma iniciativa individual, coletiva e, acima de tudo, das políticas públicas em prol da educação continuada.

A troca de saberes requer uma multiplicidade de estratégias que elevem o diálogo e as perspectivas de equidade como direito dos alunos com surdez, e a utilização da linguagem de sinais, objetivamente, tem sido esse o canal de possibilidades frente às fronteiras que se estabelecem enquanto ausência de políticas públicas. É importante relatar que a construção de saberes está atrelada à leitura de mundo dos estudantes. É certamente muito significativa uma perspectiva da realidade vivenciada. A práxis cotidiana, as interações e contradições devem fazer a diferença na vida dos estudantes.

Vale ressaltar que a linguagem de sinais está intrínseca a esta discussão na leitura de mundo e seus muitos saberes, mas que o bom desempenho do aluno depende de como são implementadas as articulações e as estratégias no uso da linguagem do aluno enquanto interlocutor e do desenvolvimento de um perfil bilíngue. Conforme Silva (2001, p. 93), “a língua de sinais é de suprema importância para o processo de desenvolvimento do aprendizado do indivíduo surdo, lembrando, assim, a sua condição bilíngue ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português”.

Obter uma forma de comunicação viável que possa oportunizar a potência da vida de um aluno com surdez é um ato de humanização e consciência cidadã, ao mesmo tempo quase que uma ostentação, dadas as poucas políticas públicas para a educação e principalmente para os alunos com surdez. Para Quadros, na *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos* narra que: “[...] alfabetização de crianças surdas enquanto processo só faz sentido se acontece na Língua de Sinais Brasileira, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua” (Quadros, 2004, p. 55).

Hoje temos informações que demonstram o maior número de pessoas com surdez nas escolas, chega-se a questionar se é devido ao aumento de casos ou à consciência social. Hoje é sabido que a inclusão social e os meios de informação chegam à maioria dos lugares; assim, é notório que as famílias buscam as instituições ou as instituições têm ido às famílias; ainda assim, as pessoas com necessidades especiais são as que têm menor acesso nas escolas.

É necessário também provocarmos discussões sobre alunos com necessidades especiais e os tipos de tecnologias utilizadas como estratégias no processo de comunicação, uma vez que um aluno surdo pode se utilizar da Libras, mas também de tecnologias auditivas, considerando que, se ainda não há implementação dessas tecnologias no contexto escolar, cabe aqui, como nosso papel e perspectiva de investigação e análise, propor novas estratégias para as políticas públicas de inclusão.

Os avanços nos aspectos jurídicos que visam as pessoas com necessidades especiais têm sido evidentes, mas a rede de instituições públicas e privadas caminha lentamente quando se fala em direitos trabalhistas, isto implica morosidade nas soluções a curto e a médio prazo. Evidentemente, para a potencialização do sistema capitalista, ainda não conseguem ver como prioridade.

O ser humano vive numa incessante busca pelo sentido da vida. Em cada universo social, configura-se a busca por uma explicação do cotidiano refletido. Assim, constroem-se os aspectos psicológicos mais profundos, seus vínculos e valores socialmente aceitos pelo grupo. Portanto, analisar uma temática está além das coisas materiais, mas o ambiente vivenciado diz muito de seus interlocutores; é um princípio do vir a ser da construção humana. Constroem-se crenças, saberes simbólicos próprios do grupo.

Mas longe de ser uma ideia romântica, é notório estimar que a humanização da humanidade é um pensamento moderno e as empresas privadas ou públicas que investem nesta iniciativa têm tido resultados satisfatórios, já é notório em algumas instituições o hábito da comunicação pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

As possibilidades de aprendizagem do estudante com surdez são também fruto de uma dedicação e de um olhar diferenciado; não basta uma estrutura pedagógica curricular; precisa certamente ser impactada pelas peculiaridades de cada estudante e suas especificidades, ou seja, contemplam atitudes humanas, mas este perfil resulta na quebra de paradigmas vigentes, como reitera Edilene Rapoli (2010, p. 7), em *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar*.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A diversidade em cada contexto educacional é um fator preponderante no Brasil. Há políticas excludentes e pontuais posturas de ações inclusivas. Esses diversos mundos de poder elegem normas de conduta específicas, embora exista um conjunto de leis.

A PLURALIDADE DO OLHAR EDUCACIONAL AO ALUNO SURDO

O aluno surdo é foco de vários olhares e concepções de análise, aqui, nos questionamos até que ponto podemos analisar um olhar inclusivo sem uma ideia equivocada de nossos conceitos e preconceitos? As pessoas são frutos de construções culturais e se configuram estruturalmente a partir da sociedade que lhes possibilitou desenvolver seus hábitos; assim, os fatores religiosos, econômicos, culturais, inclusive a ideia de tempo e compartilhamento social, são teias de uma série de percepções; não há, de fato, neutralidade.

Há que ressaltar que cada pessoa carrega uma bagagem sociocultural, cada um com seus projetos de vida e singularidades. Vale ressaltar que a discussão sobre o perfil de um ser social está vivenciando um tempo complexo, como bem salienta Stuart Hall (2006, p. 1):

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, que está aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O olhar de um educador atento às pluralidades se depara com os graus de complexidade de um aluno surdo. Tendo em vista suas perspectivas sobre o mundo contemporâneo, em nossa compreensão, não se trata de crises de identidade, mas sim de um olhar para a complexidade da vida de cada cidadão, tendo em vista as diversas possibilidades de viver apesar das limitações.

Aqui nos interessa compreender as problemáticas vivenciadas no processo ensino aprendizagem do aluno surdo, uma vez que no entrelaçamento das vivências culturais, este precisa saber viver no seu meio, há processos de aprendizagens com o próprio meio, esta leitura e o mundo dos sentidos operam aqui uma função didática, ou seja, aprender fazendo, experimentando e construindo novos saberes, sobretudo novas concepções epistemológicas como bem retratam Barros (2019, p. 23).

A escola se constitui de diversas subjetividades, é um lugar da unidade na diferença, as intersubjetividades se desenvolvem numa proposta de formar cidadãos críticos que possam atuar na sociedade. Mas esta rede de diálogos se depara com as fronteiras do pensamento, uma vez que, na maioria das escolas, a questão das diferenças está em apenas poucos alunos; é uma percepção limitada no que tange à política educacional de inclusão, ou seja, temos grandes dificuldades em lidar com a prática de inclusão.

A história da educação brasileira, revela fatores que levam a identificarmos, a forma de pensar de nossos educadores, frutos de uma construção colonizadora e etnocêntrica, ou seja, não faz parte de nossa trajetória uma prática de inclusão significativa, assim muitas problemáticas surgem no decorrer da implementação de uma educação eminentemente inclusiva, implica a construção e formação epistêmica e prática social e educacional, enfim necessita de uma experiência enquanto intervenção educacional, como bem elucida Cristina Lacerda (2006, p. 166):

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

A inclusão é, sem dúvida, uma concepção do melhor da construção humana, naquilo que a invenção e o desenvolvimento humanos já trouxeram de melhor; é uma concepção cidadã de mundo; é o fluir da boa comunicação e do compartilhamento com o outro; implica, efetivamente, em oportunizar ao outro a acessibilidade ao conhecimento; enfim, a rede de comunicação social. O fluir de uma comunicação acessível implica dizer que conseguimos avançar com as técnicas, metodologias e práticas pedagógicas que elevam a condição das vivências humanas.

O acesso à comunicação, potencializa o surgimento de diversas possibilidades didático pedagógicas, e neste momento do uso e abuso da rede de comunicação digital, temos os aplicativos, as plataformas tecnológicas de formação, uma série de estratégias com ferramentas opcionais de comunicação, potencializam o aluno surdo a interação, mas hoje se busca a efetivação do intérprete de libras em sala de aula, como resposta real aos anseios, é o que recomenda Lacerda (2006, p.174), “é preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo”.

Vale ressaltar que a presença do intérprete de Libras em sala de aula não invalida a necessidade de uma busca contínua dessa formação aos demais professores, inclusive nos planejamentos e no compartilhamento de estratégias para a execução de metodologias; assim, poderíamos afirmar a construção de uma educação inclusiva.

As estruturas de poder vigentes sempre detiveram as formas de manutenção de seus poderes nas suas redes de relações políticas, sociais e educacionais, para alunos surdos, as redes de relações interinstitucionais demarcam suas formas de ação e regulação dos sistemas socioculturais de formação, como bem reitera Carlos Skliar (2006, p. 1):

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura socialmente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência

da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Aquilo que se torna habitual, tende a ser normatizado, há os regimentos internos de funcionamento das escolas, estas abraçam a causa e elevam a condição de um exercício de cidadania ao atendimento do aluno com surdez, nessa conjuntura grupal, se apresenta como estratégia facilitadora, uma vez que os graus de violência ao público surdo só aumentam, uma vez que este literalmente não tem voz auditiva, outro fator é a ausência da família no cotidiano destes, assim facilita as ações de violência consideravelmente.

Cabe delinear um pouco da história dos alunos com surdez, longe de pensarmos o perfil de um estudante com sua estrutura dos hábitos sociais e culturais, uma vez que o estudante se vê impactado com seu desenvolvimento da comunicação, logo este pode repensar seus aspectos cognitivos e obter avanços significativos no seu entendimento de mundo, mas o desenvolvimento de suas aptidões se depara com a violência simbólica institucionalizada onde, Bourdieu reitera: “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1997, p. 22), uma vez que os debates científicos não lhe proporcionam uma atuação protagonista das discussões científicas.

Para Bourdieu (1983, p. 122-123):

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

As relações de forças epistemológicas se forjam nos congressos científicos, seminários, bancas de defesa, mesas-redondas, enfim, uma infinidade de canais de discussão que fundamentam e potencializam a visibilidade, que respalda a utilidade e potencialização da ação científica. Nessa complexa rede de comunicação, há os atores sociais diretamente impactados; nas palavras de Pierre Bourdieu (1997, p. 22), ao falar de “Violência Simbólica”, compreende-se “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

As reflexões bourdieusianas que abordam o processo de ensino e alfabetização de alunos surdos fazem uma tessitura acerca das estruturas vigentes

e seus respectivos interesses, e estes impactam diretamente no espírito científico de forma negativa.

Bourdieu (1983, p. 122-123) o compreende assim:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Considerando a temática aqui discutida, precisamente a pluralidade de saberes de alunos surdos, o campo de complexidade, ou seja, os muros da resistência, só se ampliam, evidentemente, poucos ou uma minoria são beneficiados. Embora a luta por uma educação inclusiva seja perene. Neste aspecto, Bourdieu (1998, p. 53) é enfático ao dizer: “[...] em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

A desigualdade não pode ou não deve ser naturalizada; não é algo normal. Precisamos provocar essas inquietações sobre a desigualdade social e fazer parte dessa caminhada em prol da verdadeira igualdade de direitos humanos. É preciso acima de tudo ler, compreender, e reivindicar, são passos significativos para a eficácia da aplicação do princípio da igualdade no mundo jurídico,

Vivenciamos situações de repúdio em função dos descasos. Muitos discursos políticos, são fundamentalmente enganosos e ideologicamente abstratos, o saber fazer e implementar está longe do saber operacionalizar a funcionar. Porém, os discursos dos palcos políticos têm na Educação Especial um tema que mostra a sensibilidade do candidato, mas longe de ser um espírito de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a alfabetização e o processo inclusivo de alunos surdos permite compreender que a inclusão educacional ultrapassa a simples matrícula e permanência do estudante na escola. Para que exista uma educação efetivamente inclusiva, é necessário assegurar condições linguísticas, pedagógicas, culturais e sociais que possibilitem ao aluno surdo participar das experiências escolares com autonomia e dignidade.

A Libras apresenta papel central nesse processo. Por possuir estrutura linguística própria e ser reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão, deve ser compreendida como um instrumento fundamental para a interação, a construção de conceitos e o desenvolvimento do estudante surdo. Dessa maneira, a alfabetização do aluno surdo precisa respeitar sua experiência visual e

considerar a Libras como elemento essencial para a construção de conhecimentos.

A escola também precisa superar práticas pedagógicas baseadas exclusivamente em modelos ouvintes. Quando o ensino utiliza somente a oralidade e atividades escritas descontextualizadas, pode criar barreiras para a participação do estudante surdo. Em contrapartida, recursos visuais, tecnologias assistivas, imagens, vídeos, histórias, jogos, brincadeiras, dramatizações e atividades práticas podem favorecer a compreensão e tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Aludicidade representa, nesse cenário, uma importante estratégia pedagógica. O brincar favorece a interação, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento de diferentes habilidades. Quando associado à Libras e a recursos visuais, pode contribuir para que o aluno surdo participe ativamente das atividades e estabeleça relações entre os conhecimentos escolares e suas experiências cotidianas.

Outro ponto fundamental é a formação dos professores. A presença de um intérprete de Libras é importante para garantir acessibilidade linguística, mas não elimina a necessidade de que os docentes compreendam as especificidades dos estudantes surdos. A construção de uma escola inclusiva depende de uma ação coletiva envolvendo professores, intérpretes, gestores, famílias, profissionais de apoio e comunidade escolar.

A legislação brasileira apresenta avanços importantes no reconhecimento dos direitos das pessoas surdas e das pessoas com deficiência. Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão. É necessário transformar as normas em práticas concretas, assegurando recursos, formação profissional, acessibilidade e acompanhamento pedagógico.

Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como compromisso ético, social e educacional. Não se trata de adaptar o estudante surdo a um modelo escolar previamente estabelecido, mas de transformar a escola para que diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar sejam reconhecidas.

Conclui-se, portanto, que uma alfabetização inclusiva e significativa para alunos surdos deve fundamentar-se no respeito à Libras, à cultura surda e às experiências visuais, articulando esses elementos a metodologias diversificadas e práticas pedagógicas lúdicas. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e o compromisso permanente com a igualdade de oportunidades.

Assim, alfabetizar o aluno surdo não significa simplesmente ensiná-lo a dominar códigos escritos, mas possibilitar que ele desenvolva sua linguagem, sua identidade, sua autonomia e sua capacidade de participar criticamente da sociedade. A inclusão, nesse sentido, representa uma construção permanente que exige da escola não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, responsabilidade e compromisso com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. A obra reúne textos de Bourdieu relacionados às desigualdades educacionais, capital cultural e relações entre escola e sociedade.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cadernos CEDES, Campinas, 2006.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de. Gramática da língua de sinais brasileira. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 16, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Desafios na Alfabetização de Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas, Educação Bilíngue e Inclusão Escolar

Challenges in Literacy Instruction for Deaf Students: Pedagogical Practices, Bilingual Education, and School Inclusion

Viviane Teixeira de Vasconcelos

Possui graduação em Normal Superior (2008) pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Pós-graduação em Psicopedagogia FAIBRA Faculdade Integrada do Brasil. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de Educação São Luís. Pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, realizada pela Faculdade de Educação de São Luís. Com o título de Mestre em CIÊNCIA DA Educação pela Universidade de Integração das Américas - UNIDA Paraguai. Atuante como profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais na escola pública em Parintins AM. <http://lattes.cnpq.br/5884546232346220>

Resumo: A alfabetização constitui um processo fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança. Entretanto, quando se trata de alunos surdos, esse processo apresenta particularidades linguísticas e pedagógicas que exigem da escola e dos professores práticas educacionais diferenciadas e acessíveis. O presente estudo aborda os principais desafios encontrados no processo de alfabetização de alunos surdos, destacando a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da educação bilíngue, da formação continuada dos professores, dos recursos didáticos visuais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a educação de surdos, a alfabetização e a inclusão escolar, entre eles Goldfeld, Quadros, Botelho, Skliar, Vygotsky, Soares e Mantoan. A discussão evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos não estão necessariamente relacionadas à sua capacidade cognitiva, mas, sobretudo, às barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais presentes no ambiente escolar. A Libras deve ser reconhecida como elemento essencial para a construção do conhecimento, constituindo-se como primeira língua do estudante surdo, enquanto a Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, pode ser desenvolvida como segunda língua. Nesse processo, a atuação do professor deve estar fundamentada em estratégias visuais, atividades contextualizadas, literatura em Libras, tecnologias educacionais, jogos e recursos pedagógicos acessíveis. Também se destaca a importância da participação da família e da articulação entre escola, profissionais especializados e comunidade surda. Conclui-se que alfabetizar alunos surdos constitui um desafio que pode ser superado mediante uma educação bilíngue, inclusiva e comprometida com a diversidade linguística e cultural. Para isso, é indispensável investir na formação docente, na produção de materiais acessíveis e na efetivação das políticas públicas de inclusão.

Palavras-chave: alfabetização; alunos surdos; Libras; educação bilíngue; inclusão escolar; formação docente.

Abstract: Literacy acquisition is a fundamental process for a child's intellectual, social, and cultural development. However, regarding deaf students, this process presents linguistic and pedagogical particularities that require schools and teachers to adopt differentiated and accessible educational practices. This study addresses the main challenges encountered in the literacy process for deaf students, highlighting the importance of Brazilian Sign Language (Libras), bilingual education, continuing teacher training, visual teaching aids, and Specialized Educational Support (AEE). The research draws on authors who discuss deaf education,

literacy, and school inclusion, including Goldfeld, Quadros, Botelho, Skliar, Vygotsky, Soares, and Mantoan. The discussion reveals that the difficulties faced by deaf students are not necessarily related to their cognitive capacity but, above all, to linguistic, pedagogical, and institutional barriers within the school environment. Libras must be recognized as an essential element for knowledge construction, serving as the deaf student's first language, while the Portuguese language—especially in its written form—can be developed as a second language. In this process, the teacher's approach should be grounded in visual strategies, contextualized activities, literature in Libras, educational technologies, games, and accessible pedagogical resources. The study also highlights the importance of family participation and coordination among schools, specialized professionals, and the deaf community. It concludes that achieving literacy for deaf students is a challenge that can be overcome through bilingual, inclusive education committed to linguistic and cultural diversity. To this end, investing in teacher training, the production of accessible materials, and the effective implementation of public inclusion policies is essential.

Keywords: literacy; deaf students; libras; bilingual education; school inclusion; teacher training.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa fundamental do processo educacional, pois possibilita ao indivíduo desenvolver competências relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à participação social. Entretanto, alfabetizar não consiste apenas em ensinar a decodificação de letras e palavras. Trata-se de um processo complexo de construção de conhecimentos que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais. Quando o processo de alfabetização envolve alunos surdos, torna-se necessário considerar suas especificidades linguísticas e suas experiências predominantemente visuais.

Historicamente, as pessoas surdas enfrentaram diferentes formas de exclusão social e educacional. Durante muitos períodos da história, a surdez foi compreendida principalmente a partir de uma perspectiva de incapacidade ou de deficiência, o que contribuiu para práticas educacionais centradas na tentativa de aproximar o estudante surdo dos padrões linguísticos dos ouvintes. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e com as lutas da comunidade surda, essa concepção passou por importantes transformações.

No Brasil, a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, constituiu um marco importante na história da educação de surdos. Posteriormente, as lutas sociais e educacionais da comunidade surda contribuíram para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua e como direito linguístico.

Essas conquistas representaram mudanças significativas na compreensão da surdez. A pessoa surda passou a ser reconhecida também a partir de sua condição linguística e cultural, considerando-se a importância da experiência visual e da língua de sinais para sua comunicação e desenvolvimento.

Nesse contexto, um dos principais desafios da alfabetização de alunos surdos está relacionado à aquisição da língua portuguesa escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, que normalmente têm acesso à língua oral desde os primeiros anos de vida e estabelecem relações entre sons e escrita, o estudante surdo pode não ter acesso à modalidade oral da língua. Dessa maneira, torna-se inadequado utilizar exclusivamente métodos de alfabetização fundamentados na relação entre fonema e grafema.

Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que as línguas de sinais são línguas naturais, dotadas de estrutura gramatical própria. A Libras não deve ser entendida como uma simples representação gestual da Língua Portuguesa, mas como uma língua que apresenta características linguísticas próprias. Por isso, a alfabetização do estudante surdo precisa considerar a diferença entre as duas línguas.

A educação bilíngue apresenta-se, nesse cenário, como uma possibilidade de organização educacional que valoriza a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, como segunda língua. Essa perspectiva permite que o aluno tenha inicialmente acesso a uma língua plenamente acessível e, a partir dela, desenvolva conhecimentos que favoreçam a aprendizagem de uma segunda língua.

A formação do professor é outro aspecto fundamental. Muitos profissionais da educação ainda encontram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas adequadas aos estudantes surdos, principalmente quando não tiveram contato com a Libras, com a cultura surda ou com metodologias de ensino baseadas na experiência visual. A falta de formação adequada pode gerar dificuldades de comunicação e comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky contribui para essa discussão ao compreender a aprendizagem como um processo social e cultural. O desenvolvimento da criança está relacionado às interações que estabelece com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis. Assim, garantir ao estudante surdo acesso a uma língua e a interações significativas constitui uma condição importante para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, não se deve compreender o estudante surdo como alguém incapaz de aprender. As dificuldades podem estar relacionadas às barreiras existentes no ambiente escolar. Quando a escola não disponibiliza uma língua acessível, materiais adequados ou profissionais preparados, cria obstáculos que interferem diretamente na aprendizagem.

Botelho (2002) chama a atenção para a relação entre o desempenho escolar dos alunos surdos e as práticas pedagógicas utilizadas pelas instituições de ensino. Práticas inadequadas ou pouco acessíveis podem limitar o desenvolvimento da leitura e da escrita, produzindo resultados que equivocadamente são atribuídos à própria surdez.

Quadros (2006) destaca a importância da utilização de estratégias visuais, do diálogo em língua de sinais, do trabalho com palavras-chave, imagens, histórias e diferentes formas de representação. Essas estratégias podem favorecer a compreensão dos conteúdos e contribuir para a construção do conhecimento.

A utilização de recursos visuais é especialmente importante porque a experiência visual constitui um elemento fundamental na comunicação e na aprendizagem de muitos estudantes surdos. Imagens, vídeos com Libras, histórias sinalizadas, mapas conceituais, sequências visuais, jogos, aplicativos e materiais concretos podem tornar os conteúdos mais acessíveis.

Outro aspecto importante é o letramento. Soares (2005) demonstra que alfabetizar e letrar são processos relacionados, mas não equivalentes. A alfabetização está relacionada à apropriação do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve a utilização social da leitura e da escrita. Para o aluno surdo, é importante que o ensino da Língua Portuguesa escrita esteja associado a situações reais de comunicação e uso social da linguagem.

Dessa forma, aprender a escrever não deve representar apenas a memorização de palavras isoladas. É necessário que o estudante compreenda para que serve a escrita, onde ela aparece e como pode utilizá-la em diferentes situações do cotidiano.

A família também exerce papel importante. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que inicialmente não conhecem a Libras. Quando a família não possui acesso à língua de sinais, pode ocorrer uma limitação das possibilidades de comunicação da criança em seus primeiros anos de vida. Por isso, a aproximação entre família, escola e comunidade surda pode contribuir para ampliar as oportunidades de desenvolvimento linguístico e social.

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Alfabetizar uma criança dita normal é um processo demorado, e se tratando de uma criança surda os desafios são mais complexos, pois o profissional da educação precisa reinventar suas práticas pedagógicas, não existe uma receita pronta para alfabetizar uma criança,

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o processo de alfabetização de alunos com surdez, podemos identificar que Botelho (2002), Goldfeld (2002), Salles (2004), Pires (2009), Quadros (2006) discutem sobre esta temática.

De acordo com Goldfeld (2002), a história dos surdos começa desde a Antiguidade, quando eram vistos como pessoas castigadas por “deuses” e, por isso, eram mortos, e somente no século XVI dá-se início à tentativa de educar surdos. Os pioneiros nessa iniciativa foram nomes como Pedro Ponce de León, John Bulwer e Juan Pablo Bonet. Mas apenas após mais dois séculos, um religioso francês, Michel de L'Épée, cria um método de ensino às pessoas surdas de Paris, dando início à prática do gestualismo.

No Brasil, alguns anos depois, surge o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (atual INES), fundado no ano de 1857, criado por D. Pedro II. Esse instituto foi referência em toda a América Latina, recebendo pessoas surdas de famílias abastadas de todo o continente. Para Goldfeld (2002, p.29), o período mais rico

para a educação de pessoas surdas foi no século XVIII, pois houve um grande crescimento de escolas para alunos surdos e da língua de sinais.

No entanto, no decorrer do século XVIII ocorrerão grandes movimentos em relação aos métodos que os professores deveriam utilizar para a aprendizagem da criança com surdez. A escola tem como premissa o desenvolvimento educacional dos alunos, sem acepções e isolamento de minorias, norteador o caminho para a vida e a sociedade, incluindo os alunos surdos por meio de métodos que proporcionem esta inserção e um mesmo ambiente.

No contexto educacional, são visíveis as dificuldades dos professores na alfabetização de crianças surdas e suas necessidades educativas, isso por vezes mediante a um despreparo em sua formação como docente facilitador da inclusão, este problema encontrado em sala de aula por vezes tendo um potencial para atingir a classe toda e não só o aluno surdo, segundo Guijaro (1997) existe uma urgência em repensar a escola, afim de melhor capacitar o professor a atender a demanda da inclusão.

Torna-se necessária e suficiente a formação do professor e a adequação do sistema educacional, estimulando o ingresso dos surdos em classes com alunos ouvintes, com o oferecimento de garantias constitucionais e toda a sorte de seduções, em contrapartida. Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua compartilhada, circulando em sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos se tornem letrados.

Para além da qualificação dos professores na sala de aula comum, faz-se necessário que a escola em sua totalidade tenha uma comunicação que atenda às particularidades dos seus alunos, visando uma aprendizagem de qualidade e equidade para os mesmos;

O processo de aprender de um aluno com surdez é mais lento; isso exige do professor alfabetizador mecanismos que possibilitem a sua prática eficaz, permitindo um feedback entre aluno e professor, promovendo uma educação de equidade.

Mas é no papel do professor a responsabilidade como mediador e facilitador, principalmente na alfabetização, quando se aprende a língua portuguesa. Temos como base a teoria de Vygotsky (1993), que enfatiza que o professor deve estar capacitado a sustentar o desenvolvimento dos alunos, entender as limitações e cadência de aprendizagem individuais e ter um bom entendimento de suas responsabilidades como professor. A Libras é um mecanismo ideal para que a aquisição de uma nova língua proceda de maneira eficaz, pois é a língua que proporcionará o alicerce necessário, uma vez que estará usando tua língua materna conforme afirma Michels (2011).

Dada tamanha relevância da formação adequada do professor ouvinte em LIBRAS, este, primeiramente, se inclui no mundo da criança surda para depois levá-la ao alfabetismo, ao desenvolvimento educacional e à inclusão, conforme declara Motta Gediel (2016), possui habilidade de construir metodologias apropriadas para

o alcance do propósito de ensino e aprendizagem, considerando a diferença cultural entre ouvintes e Surdos no espaço educacional.

As práticas pedagógicas são o grande desafio na escolarização dos surdos. O pouco contato com a cultura surda e a formação deficitária dos professores ampliam a complexidade dessa tarefa. Botelho (2002) aponta que o baixo desempenho escolar destes sujeitos está relacionado às práticas que não oferecem condições favoráveis no processo de aquisição ou desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

O processo de ensino dos alunos surdos necessita compreender sua condição, identidade, sua cultura, hábitos e dificuldades. Não é tarefa fácil para o professor, pode-se dizer que a escolarização do surdo no ensino regular, no contexto de ouvintes, é um grande desafio a ser vencido. Fernandes (2006) afirma que a maior parte dos encaminhamentos metodológicos na educação de surdos é pensada a partir de recursos e estratégias para a alfabetização de ouvintes, tendo a oralidade como pressuposto.

Para Quadros (2006), o professor deve organizar as atividades inicialmente com momentos de diálogo, por meio da língua de sinais e de estímulos visuais, o que facilita a compreensão do tema a ser trabalhado. Trabalhar com palavras-chave, sinais visuais, discutir e pesquisar os significados destas palavras também pode ajudar.

Outra sugestão da autora é a utilização do relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais.

É fundamental a representação dos conceitos de forma concreta e vivenciada, o aluno surdo precisa “ver” inicialmente o conceito para poder compreender seu significado. O professor precisa considerar, porém, que há uma caracterização própria no processo de construção do funcionamento linguístico/cognitivo do aluno com surdez, pois esse aluno se baseia, essencialmente, em processos visuais e não em processos orais/auditivos (Dias; Silva; Braun; 2007, p.113).

O processo de aprender para o aluno com surdez é complexo e, neste sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento e entendimento da língua de sinais para o sucesso da sua prática pedagógica. É imprescindível que todo o material didático seja de caráter visual, para que o aluno tenha uma melhor compreensão do bilinguismo.

Para a alfabetização, esse material é fundamental, pois aprender a ler os sinais dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa. Nessa discussão, é Soares (2005) que enfatiza a alfabetização por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento que contextualizam e ajudam o surdo a compreender a realidade. O letramento não pode ser considerado:

[...] um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas

socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (Soares, 1998, p.75)

Faz-se necessário priorizar a formação continuada dos professores do ensino regular para a atuação com a diversidade, que permita rever as práticas pedagógicas; nenhuma política se concretizará no cotidiano escolar para o atendimento desses alunos. A ideia de inclusão se fundamenta na filosofia da diversidade social, onde se propicia e se reconhece o direito de todos às oportunidades em qualquer grupo social, é, ao mesmo tempo, uma luta pelo combate ao preconceito.

O fenômeno de alfabetizar, por sua complexidade, já é desafiador e, tratando-se desse mesmo processo para alunos surdos, torna-se ainda maior o desafio, mas não impossível. O primeiro passo para uma criança surda compreender o mundo à sua volta é aprender a sua língua materna, que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a segunda língua, que é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, simultaneamente. As duas línguas são fundamentais no seu desenvolvimento para poder incluir e interagir no meio social, permitindo a sua evolução enquanto pessoa humana.

A alfabetização é um processo de construção do funcionamento das regras do sistema alfabético de escrita, para facilitar o processo de alfabetização, é preciso propiciar condições para que o alfabetizando seja capaz de ler, escrever e fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções (Araújo, 2014; Siqueira, 2012). É a partir dessa necessidade que a criança vai construindo formas cada vez mais elaboradas de representação, até chegar ao domínio do código escrito (Rodrigues, 2011).

A temática inclusiva e a alfabetização de alunos com surdez têm sido muito discutidas na área educacional atualmente. Discutir por discutir somente não basta; precisamos, com urgência, de políticas educativas evolutivas no que tange ao processo de incluir alunos surdos nas escolas regulares e de pedagogias eficazes que contribuam para a prática do professor alfabetizador na sala de aula. Segundo Honora e Frizanco (2009, p. 43),

A alfabetização de alunos com deficiência auditiva em nada difere da alfabetização de um aluno ouvinte, visto que o aluno com deficiência auditiva utilizará pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Entretanto, o professor deve dispor de muitos mais recursos didáticos pedagógicos quando se trata de uma turma com surdos e ouvintes, principalmente os visuais, no entanto esse tipo de material não é disponibilizado pelas instituições responsáveis pela organização, administração e regulamentação das unidades de educação básica e públicas no país.

O fazer da educação no Brasil, principalmente nas escolas públicas, muitas vezes dificulta o trabalho docente, aceitando profissionais sem formação

especializada para alfabetizar alunos surdos. É preciso que haja o atendimento educacional especializado, com equidade, promovendo a esse educando as possibilidades diversas, levando em conta sempre as peculiaridades do aluno com surdez.

A preparação docente é outro ponto fundamental no processo de inclusão. Deve ser ofertado conhecimento especializado sobre as necessidades específicas e habilidades desenvolvidas nas aplicações dos métodos de ensino, os quais melhoram os aspectos educacionais e sociais da inclusão (Pacheco, 2007; Silva, 2016).

É delicado quando falamos de Educação de Surdos; quem vive ou transita pela Educação de Surdos sabe que esse processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa (segunda língua dos surdos) ainda é um grande desafio a ser superado, tanto pelo educando quanto por seus educadores. Os alunos surdos, ao se apropriarem da escrita, o fazem de forma diferente, já que os mesmos possuem impedimento ao ouvir, o que torna a aprendizagem da escrita mais difícil, ainda que ambas aconteçam no formato visual – Libras e escrita do português – contendo suas estruturas gramaticais diferentes.

Ao utilizar a Libras, o surdo explora a expressão corporal – face, movimentação e indicação de parte do corpo – e o movimento das mãos para dar significado, intensidade e sentido à sua linguagem (Fernandes; Romeiro, 2016; Silva, 2016). Isso não ocorre com a criança ouvinte, que tem acesso à oralidade e à audição, aprendendo o som e o significado do alfabeto para a construção das palavras até desenvolver a total oralidade e escrita.

Aprender a escrita por meio de estímulos visuais se faz necessário. Através desse mecanismo, torna-se mais prazeroso para a pessoa surda. A língua de sinais é o elemento indispensável para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça com sucesso.

A Declaração de Salamanca, no que se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, reivindica que os Estados assegurem que a educação de pessoa com necessidades específicas seja parte integrante do sistema educacional.

Na visão de Ribeiro e Silva (2015, p.27):

Na Linha de Ação da Declaração, no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter atendimento específico. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos e deve ser assegurado a todos os surdos acesso à língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (Declaração de Salamanca, 1994).

Uma das coisas mais peculiares que aconteceram na Educação de Surdos foi a Declaração de Salamanca, ainda que a língua fosse apenas mencionada nos documentos, através de recomendações e não de inserção para viabilizar o ensino, tendo como sua célula principal a língua de sinais. Para os alunos surdos, uma identificação com a deficiência, em que há de admitir-se a existência de uma cultura surda, que é multifacetada, ainda que se apresente com suas características próprias e específicas, se traduz inteiramente em termos visuais.

No Brasil, a Declaração de Salamanca ganhou força, pois muitos estudiosos, autores e professores defendiam a Educação Especial, inúmeras leis foram embasadas nesse documento e em outros documentos nacionais. Podemos mencionar o Parecer nº 17/2001, que discute sobre as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, diretrizes essas que foram legalmente instituídas no País pela Resolução nº 2, publicada também em 2001.

Foi um progresso muito grande no campo da educação no Brasil em relação à educação para os alunos surdos. Essa política inclusiva foi responsável por revolucionar a educação brasileira no universo das particularidades individuais das pessoas com alguma necessidade específica. O atendimento especializado na sala de aula comum propõe aos alunos surdos um caráter inclusivo. Para Ribeiro e Silva (2015, p.29):

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um documento do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial que foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007, o qual foi entregue ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008. Esse documento define a educação especial, inspirado na LDB (1996), como modalidade de ensino transversal que atinge todos os níveis de educação básica, ainda destaca a importância do atendimento especializado e da atuação de modo transversal desde a educação infantil até a educação superior.

A comunidade surda agradece todo bem feito, para que a mesma tenha acesso e seus direitos garantidos em lei, para receber o ensino na sala de aula de uma escola comum. Ao longo da história de lutas pelos direitos a eles negados por décadas, podemos enfatizar que pessoas de coração generoso trabalharam em prol das pessoas surdas que, por muito tempo, foram marginalizadas pela sociedade.

A comunidade surda, após histórica luta por seus direitos, conseguiu no Brasil, por via da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. E, no ano de 2005, este passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 5626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação aos direitos dos sujeitos a uma educação bilíngue (Ribeiro, 2015, p. 28).

O atendimento especializado para o aluno surdo deve ser ofertado nas modalidades Visual, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Língua Portuguesa,

conforme a estrutura gramatical de cada língua. O aluno surdo precisa compreender as diferenças linguísticas, para que o mesmo desenvolva suas habilidades e competências em seu processo de aprender, levando em conta suas peculiaridades.

Como podemos observar, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente como língua apenas em 2022, sendo regulamentada em 2005. Porém, esse decreto ainda trata a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Marcando a perda, a falta, entretanto, avança no sentido de inserir a sua língua, experiências visuais e cultura como outra forma de interagir com o mundo (Ribeiro 2015, p.29).

Para que se tenha um resultado satisfatório no que diz respeito ao aprendizado do aluno surdo, faz-se necessária a produção de recursos didáticos pedagógicos, pois é de conhecimento de todos que a escola, em sua grande maioria, não recebe materiais adaptados, como livros didáticos e paradidáticos em Libras.

A acessibilidade desses recursos de aprendizagem precisa ter um olhar especial, os quais são ferramentas importantíssimas para a construção de uma educação de equidade para essa clientela.

Outra questão que colocamos em destaque é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns. As políticas públicas voltadas ao tocante da educação precisam colocar em suas pautas que todas as escolas comuns precisam receber Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Pois ela ajuda a potencializar o aprendizado do aluno surdo, promovendo, na vida dessas pessoas, mais inclusão, garantindo seus direitos ao acesso a tudo o que acontece em uma sala comum. A sala de recursos multifuncionais tem um papel importante na interlocução entre o professor da sala comum e os professores da sala de SEM.

Em 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), foram estabelecidos diretrizes e objetivos para a educação no país. Entre eles está a universalização do ensino regular, este contexto permitiu a criação da sala de recursos multifuncionais. Espaços que fazem parte das políticas públicas inclusivas, não discriminatórias ou segregadas para que o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) tenha assegurado seu acesso à matrícula e à participação em turmas regulares, além da oferta de atendimento educacional especializado (SAS EDUCAÇÃO).

A igualdade e o acesso à educação são direitos de todos; salvaguardar a diversidade e o respeito à pessoa surda ou com alguma deficiência específica. A Nota técnica SEESP/GAB/nº 11/2010. Define o Atendimento Educacional Especializado – AEE como função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que o atendimento especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Ribeiro, 2015, p. 30).

Pensando na trajetória árdua das pessoas surdas, nos deslocando para história e memória escurecida por tantas perdas de seus direitos hoje pode-se

observar que já aconteceu avanços muitos significativos no que tange o ensino para essas pessoas, e as escolas públicas são importantíssimas no avanço, fomentar a praticidade no ensino especializado, sem sombra de dúvidas é o mecanismo primordial para a excelência do fazer educação, o ensino da primeira língua do aluno surdo é fundamental, para fortalecer o processo de aprender.

Para alfabetizar um aluno com surdez, exige-se dos professores muito mais sensibilidade, permitindo tanto ao aluno quanto ao professor um universo diversificado, o que vai implicar no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos autores do enredo um resultado satisfatório, descrevendo uma história de ensinar e aprender como elementos que se inter-relacionam em um elo de conexão.

AÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Diante desse contexto da alfabetização de alunos com surdez, procuramos entender as ações que produzem o processo de alfabetizar um aluno surdo, concepções relacionadas aos conceitos para se alfabetizar essa clientela e as implicações na prática pedagógica.

Alfabetizar uma criança surda que está inserida na sociedade escolar com os ouvintes, exposta aos meios de comunicação, à leitura e à escrita. Vale ressaltar que o surdo tem os mesmos direitos na apropriação de conhecimento historicamente reunido pela sociedade, assim como deve ser alfabetizado de maneira significativa, promovendo sua inserção no mundo letrado.

Para se considerar uma escola inclusiva, deve estar inteiramente ligada à formação de todos os envolvidos no processo educacional, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais. É dever da escola contemplar a educação a todos, permitindo a permanência e o sucesso de todos os alunos, reconhecendo as diferenças, valorizando as especificidades e potencialidades de cada um.

Compreende-se que a alfabetização é o processo de aprendizagem em que o educando desenvolve a habilidade de escrever e ler, reconhecendo a relação entre a leitura e a escrita. Dentro do contexto do letramento, o aluno, no uso de suas atribuições e competências, vai ganhando confiança para decifrar os códigos linguísticos.

A priori, ao alfabetizar um aluno surdo, partimos do ensino das duas línguas: a primeira língua (L1), a Língua Brasileira de Sinais, e a segunda língua (L2), a Língua Portuguesa.

Formar leitores surdos não é uma tarefa muito fácil de ser realizada; requer uma gama de pedagogias diferenciadas. Sem dúvidas, são desafios constantes na sala de aula para o educador que tem em sua sala um aluno com surdez.

A aquisição tardia da língua de sinais e sua influência na compreensão leitora da segunda língua de natureza oral, nos sujeitos surdos. É uma problemática para o desenvolvimento da linguagem de um aluno surdo. É preciso despertar o interesse

para aprender a partir das experiências por eles vividas. A faculdade da linguagem necessita de estímulos.

A hipótese do período crítico geralmente se refere ao desenvolvimento neurológico, ou seja, às etapas de maturação cerebral que ocorrem desde o nascimento até o aprendizado da língua. As mudanças ocorrem no cérebro até o final do período da puberdade, e a idade ideal para a aquisição de uma língua é nos dez primeiros anos de vida de uma criança. Esse período se refere ao espaço de tempo durante o qual a interação com o meio linguístico é necessária para estimular a característica inata que os humanos têm para a linguagem (Ribeiro, 2015, p.58).

Estudos realizados mostram que 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes que não usam a língua de sinais (Strobel, 2008; Fernandes; Moreira, 2009). Como resultado. As crianças surdas são frequentemente expostas à língua de sinais como primeira língua em um intervalo de idade bem além da infância (Quadros; Cruz, 2011). Os estudos de aquisição de linguagem em crianças surdas revelam que os seus desenvolvimentos seguem as mesmas etapas das crianças ouvintes, pois seguem princípios universais em um viés da complexidade gramatical e do vocabulário. Além disso, esses princípios mostram que são independentes da modalidade por meio da qual a língua é transmitida, se é em sinais ou de forma oral.

Lembrando que a língua de sinais, assim como a Língua Portuguesa ou qualquer outra língua, a Libras é, linguisticamente, como as línguas faladas, e obedece a uma estrutura gramatical própria ao nível da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (Ribeiro, 2005, p. 59 *apud* Quadros; Karnopp, 2004).

Nesse sentido, alfabetizar uma criança surda se torna muito mais difícil; os pais, por sua vez, precisam também conhecer a Língua de Sinais para colaborar nesse processo, que é fundamental para os avanços educacionais de uma criança com surdez. A família precisa aceitar uma nova língua como parte integrante da família, pois através da Língua de Sinais, várias possibilidades se desenvolvem o lado emocional, cognitivo, afetivo, permitindo a inclusão participativa na sociedade.

Pensar na educação para surdos é uma necessidade urgente, trata-se de uma proposta educacional que dará suporte ao processo de ensino numa visão inclusiva, levando em conta os anseios, as demandas e singularidades do educando surdo. A educação para a pessoa surda vem ao encontro da luta pelos direitos à língua de sinais. Segundo Ribeiro (2005 *apud* Santos, 2010, p. 86):

É do lugar da diferença e da alteridade que queremos pensar a Educação de Surdos. Pensa-la nas diferenças como possibilidade de expressão de um modo de ser, estar, habitar e construir o mundo de forma singular. Uma educação que potencialize as culturas surdas no diálogo com a cultura dos ouvintes, uma educação que aposte na ecologia de saberes, de culturas, de modos de se expressar e viver. Uma educação contra a maquinaria de exclusão e subordinação do sujeito surdo.

É de fundamental importância que família esteja presente nesse processo para que haja uma comunhão entre escola e família do aluno com surdez, para que se tenha êxito na condução do fazer educação nesse contexto faz-se necessário que a família aprenda também a Língua de Sinais para que no seio familiar o aluno surdo se comunique e tendo as mesmas possibilidades de compreender o mundo em sua volta tal quanto os ouvintes é fazer valer os direitos garantidos por Lei aos alunos surdos.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio do Decreto n.º 5.626/200, significou uma conquista da luta da Comunidade Surda juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos- FENEIS e de todos que apoiavam essa causa, reconhecendo a língua e a cultura surdas. A legalização da língua de sinais por meio da Lei de Libras n.º 10.436/2002 foi um avanço concretizado, um grande passo para os surdos brasileiros, o reconhecimento da diferença linguística marcada pela modalidade visual-espacial da Libras, diferentemente da Língua Portuguesa, que é oral e auditiva (Ribeiro, 2005, p. 86).

É importante salientar que, para chegar a esses avanços, houve lutas árduas; pessoas arregaçaram as mangas em prol de uma educação que atendesse às pessoas com surdez, uma vez que eram deslocadas da sociedade. Hoje, já se pode considerar uma vitória em que podemos contar com profissionais especializados para atender alunos surdos em sala de aula comum.

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Ribeiro *apud* Brasil, 2002, p. 87).

Como reconhecimento da LIBRAS, vêm ocorrendo mudanças importantes no campo educacional brasileiro, tais como a regulamentação da profissão de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, que antes era vista como uma profissão informal sem reconhecimento devido, e políticas de propagação e difusão da língua de sinais desenvolvidas pelo governo como explícitas (Dutra *apud* Ribeiro p. 87).

A educação para alunos surdos, no que se refere ao processo de alfabetização, é um processo desafiador aos mestres que estão inseridos à frente do sistema educacional alfabetizador. A escola, enquanto lugar de ensinar, precisa se organizar com todo um aparato pedagógico e um corpo docente capacitado para atender a essa demanda, numa perspectiva de incluir o aluno surdo.

A escola tem como premissa o desenvolvimento educacional dos alunos, norteando o caminho para a vida e a sociedade, ou seja, o pleno exercício da cidadania no uso de seus direitos e deveres constitucionais, como protagonista de suas ações e perspectivas de vida, e, nessa trajetória, este cidadão é, ao mesmo tempo, um agente potencializador e multiplicador de suas ações no convívio social, educacional e cultural.

Dentro do contexto educacional, são visíveis as dificuldades dos profissionais da educação em alfabetizar uma criança surda, isso em decorrência do despreparo em sua formação como docente alfabetizador de aluno com surdez na inclusão. Para um professor que, ao longo de sua carreira profissional, nunca teve contato com um aluno surdo e prioriza, em sua metodologia de ensino, a verbalização, com toda certeza, é um desafio muito grande para esse profissional quando recebe, em sua sala de aula, um aluno surdo. Provavelmente, são experiências rasas em relação à alfabetização para alunos surdos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares (2005, p. 39):

O surdo traz consigo uma linguagem própria e maneiras variadas de aprendizagem, proporcionando um desconforto para muitos professores mediante o não saberem se comunicar na primeira língua de sinais. As crianças surdas, mesmo com seu nível cognitivo preservado, logo que ingressam na escola, apresentam, em sua maioria, um atraso em relação a outras crianças. Isso tem potencial para afastá-las do convívio por dificuldades de interação com as crianças da mesma idade, que, em tese, outros profissionais — psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos — deveriam assisti-las em suas necessidades. Mas o papel do professor é a responsabilidade como mediador e facilitador, principalmente na alfabetização, quando se aprende a língua portuguesa.

A educação é um direito de todos os humanos, fundamental e fundamentada em lei, pois, deve ser colocada à disposição de todas as pessoas. Dessa forma, é óbvia a conclusão de que pessoas com alguma necessidade educacional especializada também comungam dos mesmos direitos. Vale ressaltar que se trata de uma educação diferenciada, que tem como premissa. De incluir pessoas com deficiência nos demais princípios e garantias relativos à educação.

Debates dentro e fora das escolas da política educacional voltada para alunos com necessidades educacionais especiais provocam inquietações sobre os direitos de todos à educação, principalmente do aluno com surdez, instigando-os a reorganizar parâmetros e concepções para dar um salto na inclusão.

As iniciativas educacionais demonstram o esforço dos que estão trabalhando para que as escolas sejam realmente de fato um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem. Embora estejamos sempre em busca de uma escola para todos, há inúmeras barreiras a serem transpostas. E percebemos, no decorrer do cotidiano escolar, que, para alfabetizar um aluno com surdez, temos que aprender de novo a pensar sobre inclusão e rever as práticas educativas, para que ainda seja preciso abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos das linguagens que já carregamos ao longo da trajetória de educador alfabetizador.

Quando se fala em pessoa com deficiência e seu direito à educação, surge de imediato, a noção de que estamos falando de uma educação especial, diferenciada, talvez em ambientes segregados, de tão acostumados que todos estão a identificar tais pessoas como titulares apenas do direito a um ensino

especial. Entretanto, esse costume de associar pessoas com deficiência a um ensino diferente e apartado vem sendo colocado em xeque, há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno (Mantoan, 2015, p.17).

É de fundamental importância desenvolver ações que possibilitem a evolução de alunos surdos em sala de aula. O processo de alfabetização voltado para crianças surdas exige do professor e de todo o corpo docente da escola um preparo pautado nas peculiaridades e especificidades para atender a essa clientela. É importante destacar a inclusão dos alunos surdos.

A atuação do professor no processo de alfabetização de aluno com surdez é a grande xarada na sala de aula. Ele precisa se despir das suas didáticas que já usou com alunos ouvintes. Um professor palestrante, tradicionalmente identificado como aquele que repassa conteúdo, cujos recursos pedagógicos são básicos, possivelmente não terá sucesso ao tentar alfabetizar alunos surdos.

O profissional tem que usar recursos pedagógicos pautados na especificidade do aluno com surdez. É claro que não existe uma receita pronta e acabada para alfabetizar, é sempre um processo com problemas e dificuldades, mas sempre surgem novas metodologias e estratégias de intervenção na tarefa do ensino e da aprendizagem.

O ensino expositivo foi banido da sala de aula, na qual todos os integrantes constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue aprender do que está sendo estudado. Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos e mediado pelo mundo consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação (Mantoan, 2015, p. 65).

A escola precisar definitivamente ser um espaço acolhedor, onde a criança precisa sentir a necessidade de estar presente no dia a dia, o papel da escola inclusiva tem como um de seus objetivos em reduzir linguagens pejorativas aos alunos que possuem alguma deficiência, promovendo um lugar de igualdade, em que todos sintam-se valorizados independentemente de suas condições físicas e cognitivas, toda criança tem o direito de se desenvolver em espaços que reproduz um atendimento educacional promovendo o direito de equidade a todos.

As conquistas foram inúmeras. Sabemos que a escola desempenha um papel de relevância na Educação Inclusiva, é nesse espaço que acontece o processo inclusivo de uma criança que apresente alguma necessidade especial. Ela exerce uma essencial função na vida do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, intelectual e social.

O professor alfabetizador deve fazer ações pedagógicas com práxis redondamente em prol de um ensino pautado num olhar clínico, reconhecendo que

em sua sala de aula tem uma criança que precisa de um atendimento específico para que, dessa maneira, o ensino esteja sendo empregado positivamente na vida do aluno. Aqui nos referimos ao educando com surdez.

Em linhas gerais, ocorrem nas escolas comuns falas de professores alegando um antigo despreparo dos profissionais da educação para receber crianças com deficiência — visual, auditiva, mental e até física —, pois hoje vivemos uma nova era no sistema educacional de ensino: a escola é para todos. As leis que amparam as crianças com necessidades específicas são claras: é direito de todos receber uma educação de qualidade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a educação das pessoas com deficiência ganhou visibilidade no Brasil. A LDB destaca que a educação dos portadores de necessidades especiais deve ser exclusivamente na rede regular de ensino, ou seja, agora o ensino acontece no espaço da escola regular juntamente com todos os alunos.

É muito importante e desafiadora a função do professor no processo inclusivo, diante do contexto alfabetizador, pois é mediador dos desafios e das diferenças nas escolas. Onde acontece o ensino de forma efetiva.

Ensinar um aluno que não apresente nenhum tipo de deficiência não é um processo muito simples e, quando se trata de uma criança com necessidades especiais, o desafio se torna ainda maior. O professor tem que se munir de uma pedagogia diversificada, sempre levando em consideração a peculiaridade do aluno, em especial aqui falando do aluno com surdez, que, por sua vez, precisa aprender duas línguas simultaneamente.

É um processo longo e minucioso, pois a didática deve ser obrigatoriamente visual para que o aluno consiga entender com mais clareza o que está sendo transmitido. A educação especial, pela nossa Constituição, propõe o atendimento educacional especializado em todas as modalidades do ensino, do básico ao superior, para que haja a eliminação de barreiras, para que as pessoas com deficiência possam se relacionar com o meio externo.

Para muitos profissionais das escolas comuns, acredita-se que o processo de ensino individualizado e adaptado se configura como o mais adequado para se trabalhar na sala de aula, em especial na alfabetização de alunos surdos, no sentido de atender às necessidades particulares e minimizar as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Sabemos que é preciso enfrentar desafios na inclusão de aluno surdo nas salas de aula comuns e colocar em ação meios que permitirão uma educação de qualidade a todos os envolvidos. As práticas escolares inclusivas têm como base o desenvolvimento de um trabalho com excelência, para atender às necessidades individuais do aluno com surdez.

A diversidade pedagógica e a formação de professores para a inclusão de alunos surdos nos espaços escolares caminham juntos. Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação passa por uma redefinição das competências e das principais funções a ela delegadas. A formação inicial, assim como a formação de

professores, visa à inclusão de todos os estudantes e ao acesso deles aos diversos segmentos da sociedade.

Entende-se que o profissional da educação inclusiva em particular o que atua na alfabetização, de aluno com surdez precisa redimensionar suas crenças e valores, a cerca de uma educação versátil, na tangente das práticas pedagógicas, práxis estas, que irão respaldar seu trabalho de forma significativa, para garantir a promoção da igualdade, os materiais didáticos precisam estar sempre ao alcance da criança com necessidades específicas, para se tornar uma escola inclusiva, ela deve acolher a todos independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectual e linguística.

A escola vive em constantes mudanças humanas e necessárias para o redimensionamento de papéis do fazer educacional. Quando se trata de uma educação inclusiva, a escola é uma realidade contínua no processo de ensino-aprendizagem e deve ter o intuito de proporcionar sempre o que há de melhor para seu alunado, mediante as especificidades de cada um. Desse modo, olhamos para o ambiente escolar como o mais importante segmento de uma sociedade, é de onde olhamos o começo de uma sociedade mais igual.

Para Mantoan *apud* Moehleck (2003, p. 104):

A igualdade é desejável se estiver inserida em uma relação mais justa, considerando justa a relação que se volta a uma ordem a restituir ou instruir. Desta forma, as ações afirmativas, no ensino, estão voltadas a grupos de pessoas excluídas do acesso ao processo de aprender, tendo em vista a necessidade de reverter as tendências históricas que as segregam. A ação afirmativa é uma política de igualdade que visa garantir os direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena. Todos são iguais e devem ter os mesmos direitos; a ideia de que as oportunidades devem ser iguais a todos defende a existência de uma igualdade democrática, pautada na combinação de princípios da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença.

A educação inclusiva, em particular falando do ensino ao aluno com surdez vem garantir o direito da pessoa surda ou com deficiência auditiva no espaço escolar, no capítulo VII art.25. Da Legislação Brasileira diz que “na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidade.

Para que a criança surda tenha uma boa evolução no processo de alfabetização, faz-se necessário que a mesma tenha essas prioridades para minimizar as problemáticas referentes à sua especificidade. Um dos pontos cruciais para ensinar esse alunado é respeitar a identidade e valorizar a capacidade de entendimento de cada um. Estabelece-se uma referência em busca das melhores experiências para conduzir um trabalho excelente, proporcionando a igualdade no ato de ensinar por parte do profissional.

Nesse sentido, o professor é obrigado a abandonar crenças e comportamentos que negam ao aluno a possibilidade de aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir, afinal, aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade.

A compreensão que se faz a respeito de uma escola inclusiva, é aquela em que todos os profissionais envolvidos no ambiente compreendem que uma criança com necessidades específicas precisa ter um olhar diferenciado no que tange o processo do ensinar e aprender dessa criança, sabemos das barreiras pelas quais as escolas enfrentam para que de fato acontece um ensino de qualidade que atenda as peculiaridades dessa clientela são inúmeras, muitas das vezes impossibilitando que se realize um trabalho com excelência, podemos salientar que as escolas que atendem alunos com necessidades específicas tinha que ter salas de recursos para trabalhar com essa clientela no contra turno, para minimizar as dificuldades desse aluno.

O sucesso da escola e a desigualdade caminham lado a lado. A desigualdade tende a se agravar quando não cuidamos, enquanto profissionais, de todos os alunos de igual para igual. Quando o ensino para alguns alunos ditos normais recebe muitos elogios, isso acaba acarretando um certo grau de desigualdade, ainda que se tenha um aluno com necessidades específicas na sala de aula comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios na alfabetização de alunos surdos demonstra que esse processo exige mudanças importantes nas práticas educacionais. Embora a alfabetização seja um desafio para qualquer criança, no caso dos estudantes surdos existem especificidades linguísticas e comunicacionais que precisam ser consideradas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Um dos principais desafios está relacionado ao acesso à língua. A Libras constitui elemento fundamental para a comunicação e para a construção do conhecimento do estudante surdo. Por essa razão, a escola precisa garantir condições para que o aluno tenha contato com uma língua plenamente acessível e possa desenvolver sua aprendizagem a partir dela.

A Língua Portuguesa escrita, por sua vez, deve ser trabalhada como segunda língua, respeitando suas diferenças estruturais em relação à Libras. O ensino da escrita precisa estar associado a práticas reais de leitura e produção textual, permitindo que o estudante compreenda a função social da linguagem escrita.

Também ficou evidente que muitas das dificuldades atribuídas aos alunos surdos estão relacionadas às barreiras existentes no próprio sistema educacional. A ausência de formação docente, a falta de materiais acessíveis, a utilização de metodologias exclusivamente orais e a insuficiência de recursos pedagógicos podem dificultar o desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental. É necessário que ele esteja disposto a repensar suas práticas, buscar formação continuada e utilizar diferentes estratégias de ensino. Não existe uma receita pronta para alfabetizar alunos surdos, pois cada estudante apresenta uma trajetória linguística e cultural particular.

As práticas pedagógicas devem priorizar recursos visuais, Libras, imagens, vídeos, histórias, jogos, atividades concretas, tecnologias digitais e situações contextualizadas. A literatura em Libras e as atividades de letramento também podem contribuir para aproximar o estudante do universo da leitura e da escrita.

A formação continuada dos profissionais da educação deve ser acompanhada por políticas públicas capazes de garantir recursos, profissionais especializados e condições adequadas de trabalho. A legislação brasileira apresenta avanços importantes, mas é necessário que os direitos previstos legalmente sejam efetivamente concretizados no cotidiano das escolas.

A participação da família também se mostra essencial. O acesso precoce à Libras e a construção de uma comunicação efetiva no ambiente familiar podem favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social da criança surda.

Conclui-se, portanto, que alfabetizar alunos surdos é um desafio que exige compromisso, conhecimento, planejamento e sensibilidade. O principal objetivo não deve ser adaptar o aluno surdo a um modelo educacional pensado exclusivamente para ouvintes, mas transformar as práticas escolares para que diferentes formas de aprender e comunicar sejam reconhecidas.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece as diferenças como parte da condição humana e cria condições para que todos os estudantes possam aprender. Nesse sentido, a alfabetização de alunos surdos deve ser compreendida como um processo de construção de autonomia, cidadania e participação social.

Investir na Libras, na educação bilíngue, na formação dos professores, na produção de materiais acessíveis e na articulação entre família e escola significa investir na garantia dos direitos educacionais dos estudantes surdos. Mais do que superar dificuldades de alfabetização, trata-se de construir uma educação que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** Curitiba: IBPEX, 2006.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **O “BI” em bilinguismo na educação de surdos.** In: FERNANDES, Eulalia (org.). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O Uso de Aplicativos e Tecnologias Móveis como Recursos Pedagógicos no Processo de Ensino e Aprendizagem

The Use of Apps and Mobile Technologies as Pedagogical Resources in the Teaching and Learning Process

Tiago Oliveira Da Rocha

Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Docência do Ensino Superior e pesquisador nas áreas de Teatro e Tecnologia de Imagens. Ator e diretor da Cia. de Teatro Afocênico. Professor de Teatro e coordenador do Núcleo de Teatro do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. Professor de Artes na Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). <http://lattes.cnpq.br/0785956800481188>

Resumo: O presente trabalho aborda a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dos aplicativos móveis e das metodologias ativas como recursos pedagógicos capazes de contribuir para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem. A expansão da sociedade da informação modificou significativamente as formas de comunicação, acesso ao conhecimento e interação entre professores e estudantes, tornando necessária a busca por novas metodologias educacionais. Nesse contexto, dispositivos como smartphones, tablets, computadores e plataformas digitais podem ser incorporados às práticas pedagógicas para favorecer a participação, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de diferentes habilidades. O estudo destaca que os aplicativos educacionais possibilitam o acesso a conteúdos em diferentes formatos, oferecem recursos interativos, permitem feedback imediato e favorecem a aprendizagem em diferentes espaços e horários. Também é discutida a importância da formação e da experiência dos professores com as tecnologias, uma vez que a utilização eficiente desses recursos depende não apenas da disponibilidade dos equipamentos, mas principalmente da capacidade docente de integrá-los aos objetivos pedagógicos. O ambiente físico da sala de aula também pode interferir nas interações entre estudantes, professores e recursos tecnológicos, sendo importante considerar a organização dos espaços e a colaboração entre os alunos. O conceito de aprendizagem móvel amplia ainda mais essas possibilidades ao permitir que o estudante tenha acesso ao conhecimento dentro e fora da escola, favorecendo processos de aprendizagem contínua e informal. Conclui-se que o uso planejado das tecnologias móveis e dos aplicativos pode tornar o ensino mais dinâmico, interativo e significativo, desde que esses recursos sejam utilizados como instrumentos pedagógicos complementares e estejam associados à formação docente, à inclusão digital e a metodologias centradas na participação ativa dos estudantes.

Palavras-chave: tecnologias da informação e comunicação; aplicativos educacionais; aprendizagem móvel; metodologias ativas; formação docente; ensino e aprendizagem; tecnologia educacional.

Abstract: This study addresses the use of Information and Communication Technologies (ICT), mobile applications, and active methodologies as pedagogical resources capable of contributing to the transformation of teaching and learning processes. The expansion of the information society has significantly altered forms of communication, access to knowledge, and the interaction between teachers and students, necessitating the search for new educational

methodologies. In this context, devices such as smartphones, tablets, computers, and digital platforms can be incorporated into pedagogical practices to foster participation, autonomy, creativity, and the development of various skills. The study highlights that educational applications provide access to content in diverse formats, offer interactive features, allow for immediate feedback, and facilitate learning across different times and settings. It also discusses the importance of teacher training and experience with technology, noting that the efficient use of these resources depends not only on equipment availability but, crucially, on the teacher's ability to integrate them into pedagogical objectives. The physical classroom environment can also influence interactions among students, teachers, and technological resources; thus, the organization of space and student collaboration are important considerations. The concept of mobile learning further expands these possibilities by enabling students to access knowledge both inside and outside the school, thereby fostering continuous and informal learning processes. The study concludes that the planned use of mobile technologies and applications can make teaching more dynamic, interactive, and meaningful, provided these resources serve as complementary pedagogical tools and are linked to teacher training, digital inclusion, and methodologies centered on active student participation.

Keywords: information and communication technologies; educational applications; mobile learning; active methodologies; teacher training; teaching and learning; educational technology.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem provocado mudanças significativas na sociedade e, consequentemente, nos processos de ensino e aprendizagem. A presença cada vez mais frequente de computadores, smartphones, tablets, aplicativos e plataformas digitais no cotidiano dos estudantes tem possibilitado novas formas de acesso ao conhecimento, de interação e de desenvolvimento de atividades pedagógicas. Nesse contexto, a escola precisa acompanhar as transformações tecnológicas e buscar metodologias que tornem o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo para os alunos.

No ensino de Artes, a utilização de recursos tecnológicos apresenta possibilidades ainda mais amplas, uma vez que essa área do conhecimento envolve criatividade, expressão, percepção, comunicação e experimentação. O uso de aplicativos e ferramentas digitais pode contribuir para que os estudantes desenvolvam suas habilidades artísticas por meio da produção de desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, colagens, animações e outras formas de expressão. Dessa maneira, os recursos digitais deixam de ser apenas instrumentos de entretenimento e passam a constituir importantes ferramentas pedagógicas capazes de ampliar as experiências dos alunos no ambiente escolar.

A incorporação das tecnologias ao ensino também pode favorecer a utilização de metodologias ativas, nas quais o estudante assume uma posição mais participativa na construção do próprio conhecimento. Diferentemente de uma prática centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos pelo professor, essas metodologias estimulam a autonomia, a criatividade, a colaboração e a resolução

de problemas. No ensino de Artes, essa perspectiva permite que os alunos tenham maior liberdade para experimentar diferentes linguagens e ferramentas, relacionando seus conhecimentos prévios às novas possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais.

Além disso, a utilização de aplicativos em sala de aula pode aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes, considerando que os dispositivos móveis já fazem parte de suas experiências cotidianas. Quando utilizados de maneira planejada e orientada pelo professor, esses recursos podem tornar as aulas mais atrativas e favorecer a participação dos alunos. Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental, pois é responsável por selecionar os recursos adequados, estabelecer objetivos pedagógicos e orientar os estudantes para que a tecnologia seja utilizada de forma consciente, criativa e educativa.

A utilização de ferramentas digitais no ensino de Artes também possibilita ampliar os espaços de aprendizagem para além da sala de aula. Por meio de aplicativos, plataformas virtuais e recursos multimídia, os estudantes podem pesquisar artistas e movimentos artísticos, conhecer diferentes manifestações culturais, produzir trabalhos individuais ou coletivos e compartilhar suas criações. Assim, a aprendizagem pode ocorrer de maneira mais flexível, favorecendo a interação entre os alunos e possibilitando novas formas de expressão artística.

Diante desse cenário, torna-se relevante discutir a importância do uso de aplicativos e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino de Artes, especialmente na educação básica. A integração desses instrumentos pode contribuir para transformar as práticas educativas, tornando-as mais interativas e próximas da realidade tecnológica vivenciada pelos estudantes. Entretanto, sua utilização deve estar associada a objetivos educacionais claros e à formação dos professores, de modo que os recursos tecnológicos sejam utilizados como meios para favorecer a aprendizagem e não apenas como elementos inovadores.

Assim, este estudo busca abordar a utilização de aplicativos e recursos tecnológicos como ferramentas de apoio ao ensino de Artes, considerando suas possibilidades para o desenvolvimento da criatividade, da participação, da autonomia e da aprendizagem dos estudantes. Pretende-se, portanto, compreender de que maneira a tecnologia pode ser integrada às práticas pedagógicas e contribuir para a construção de experiências de ensino mais significativas, dinâmicas e adequadas às demandas da educação contemporânea.

APLICATIVOS

O advento da sociedade da informação indica claramente novos rumos para os processos de aprendizagem. Neste contexto, novas metodologias de ensino despontam para ocupar o espaço já superado de antigos métodos (Meirelles, 2014).

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

colocam indivíduos em contato direto e instantâneo (Souto, 2015).

As tendências desta contínua mudança nesse tipo de tecnologia permitiram identificar novas ferramentas de inteligência para subsidiar o ensino, inclusive. Uma delas é a metodologia ativa, que é uma dessas ferramentas que permitem um contato direto entre o instrutor e seus alunos, pois promoveu uma alteração imensa nas relações do ambiente de aprendizagem (Meirelles, 2014).

Esta forma de uso dos recursos pedagógicos para interferir no desenvolvimento de software e aplicativos continua sendo explorada de todas as formas, pois o computador tornou-se uma ferramenta de aprendizagem necessária. Na nova sociedade, as metodologias ágeis se tornaram uma ferramenta cada vez mais imprescindível, sendo caracterizadas como o agente de intercâmbio no processo de relacionamento e no processo de transformação para a nova sociedade da informação (Suart e Marcondes, 2008).

A natureza de sua aplicabilidade varia muito em função das características particulares de cada ambiente em que vai ser aplicada ou do ambiente de uso e do nível procurado de transformação que ela permite no cotidiano da sociedade. Mas, para isso, faz-se necessário que sua difusão seja mais intensa e que a aplicabilidade de metodologias ativas no seu ensino possa se constituir em suporte para quem desenvolve, que pode inferir resultados profundamente positivos em sua dimensão. Esse aspecto tem grande reflexo no principal componente de qualquer relação: as pessoas (Meirelles, 2014).

O foco principal do ensino apropriado é provocar uma mudança desejável no comportamento do aprendiz. É produzido pelo professor usando estratégias de ensino para alcançar os objetivos da lição. Isso torna o ensino mais difícil, mas muito desafiador, porque exige métodos e técnicas diferentes para diferentes habilidades e comportamentos do aluno (Meirelles, 2014).

Como ciência, o ensino também requer conhecimento de descobertas científicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, os objetivos da lição, o assunto e a natureza dos alunos. Os professores que acreditam nesse ponto de vista consideram o conhecimento e as aplicações das técnicas já testadas para promover a aprendizagem como uma ferramenta vital para o seu sucesso como professores (SYKES *et al.*, 2012).

De acordo com Oliveira (2010), os professores estão na vanguarda de todas as instituições de ensino. Eles ensinam e nutrem a mente dos alunos. Os professores são responsáveis pela compreensão das necessidades, interesses e capacidades dos alunos, para que possam suprir de forma inteligente essas necessidades da maneira mais econômica e prática possível.

Além disso, Oliveira (2010) afirma que os professores devem escolher um dispositivo de ensino para que os alunos tenham um bom desempenho nas aulas, como o uso de aplicativos móveis nas artes. Nos campos de ensino e aprendizagem, ser dominante é essencial, em qualquer caso, para garantir que a substância de alguém está sendo instruída e seu estilo de introdução é razoavelmente coordenado com os requisitos, interesses e capacidades das pessoas que estão sendo educadas. Isso requer uma base abrangente – inovadora.

Uma abordagem cuidadosa é dada às condições sociais e mentais sob as quais a instrução e o aprendizado acontecem. A inovação versátil assume uma parte necessária no campo da instrução (Weigel, 2017).

Os alunos podem acessar facilmente todo o mundo das informações com aplicativos móveis. Não é necessário que eles carreguem muitos livros para a escola e também é ecologicamente correto. É um fato aceito que as crianças hoje em dia estão muito confortáveis com aparelhos e equipamentos eletrônicos e a necessidade de usá-los no ensino é muito evidente. As crianças aprendem rapidamente através de jogos e atividades esportivas; atualmente, os aplicativos para iPhone e Android são os melhores (Ally, 2014).

Os pesquisadores observaram que o baixo nível de aproveitamento dos alunos em Artes pode ser resolvido com o uso de aplicativos. Alunos que usam aplicativos sempre têm desempenho melhor no aprendizado que exige compreensão e habilidades para resolver problemas. Com isso em mente, alguns pesquisadores, como, por exemplo, Oliveira (2010), gostariam de investigar se um aplicativo móvel é de grande ajuda no ensino de artes para alunos das escolas públicas.

Além disso, esta poderia ser uma ferramenta instrucional no ensino de adição, no 2º ano do ensino fundamental I para uma melhor experiência de ensino-aprendizagem que poderia ser utilizada por todos os tipos de aprendizes. O uso da tecnologia lúdica, como os aplicativos, possibilita aos alunos explorar facilmente o conteúdo e fornecer papéis realistas para aprimorar o processo de aprendizagem (Bauer, 2017).

A aprendizagem ocorre em um ambiente pró-social, mas informal. Isso sugere que a aprendizagem ocorre por meio de relações sociais, dentro de um meio cultural e conectando conhecimentos prévios ao novo contexto. Fialho (2011) argumenta que o aprendizado está situado e incorporado à atividade, ao contexto e à cultura. Também é geralmente não intencional e não deliberado.

Oliveira (2010) enunciou que os alunos estão mais inclinados a aprender participando ativamente da experiência de aprendizado. Para os alunos, o aplicativo móvel é benéfico para aprender de tópicos essenciais a avançados de qualquer tópico. O uso do aplicativo móvel para ensino e aprendizagem reduz o uso de papel. Assim, é rentável também.

Bauer (2017) dirigiu uma instância de concentrado em que o iPod Touch foi utilizado para ajudar os centros de estudos escolares a descobrir sobre condições de ensino de Artes e, precisamente, a ideia de inclinação, estima suprema e disposição. O aprimoramento dos filmes temáticos para uso no iPod Touch deu aos estudiosos métodos gratuitos para aprendizado de línguas casuais após os longos períodos na sala de aula.

Enquanto a investigação trabalhou a utilização de telefones celulares em uma sala de aula de Artes, os exercícios aprendidos não têm preço para quem procura atualizar inovações portáteis para ajudar a instruir e aprender com a programação padrão, por exemplo, iMovie, PowerPoint e iTunes. Que se esforçam para utilizar tarefas instrutivas focadas no estudo e com base em solicitação, enfrentam

desafios que ultrapassam a distinção em torno de empreendimentos compostos e os configuram adequadamente na sala de aula. Da mesma forma, Franklin e Peng (2008) incluíram que os educadores não devem apenas se esforçar para ver como os sobestados estão compreendendo a tarefa, mas também começar a ajustar os diferentes pensamentos dos sobestados e as maneiras de lidar com os entendimentos aceitos sobre a ideia de aritmética (Bishop, 2013).

Uma variedade de mídias pode executar a maioria das funções instrucionais. Professores, materiais impressos, filmes, telefones celulares e até computadores podem se dar igualmente bem em explicar, ilustrar ou testar o conhecimento dos alunos sobre um fenômeno, um conceito ou uma regra. A mídia eletrônica tornou-se não apenas uma ferramenta, mas os alicerces para um ambiente mais eficiente e empolgante (Meirelles, 2014).

Oliveira (2010) descobriu que os programas de aprendizagem que usam o ensino baseado na Web oferecem aos alunos mais adaptabilidade para aprender no seu próprio ritmo e em horários convenientes, tempo de viagem reduzido e oportunidades adicionais para revisar os materiais do curso.

O autor fala que os alunos perceberam o aprendizado baseado na Web como uma ferramenta que lhes oferece uma oportunidade de melhorar a autoanálise e o pensamento crítico, além de compartilhar informações com os colegas. O destaque dos celulares astutos está se desenvolvendo rapidamente. Esses gadgets computadorizados falam com outra era de aparelhos inovadores que oferecem acesso impressionante ao conteúdo e abrem portas para uso imaginativo até mesmo por crianças jovens (Meirelles, 2014).

Telefones celulares e tablets estão entre os seis novos avanços que podem afetar significativamente a instrução, o aprendizado e a pesquisa no treinamento necessário. Particularmente no assunto Arte, Oliveira (2010) faz uma comparação entre os resultados da aprendizagem do ensino baseado em computador e do ensino temático de Artes.

Em comparação com o método de ensino temático tradicional, os resultados mostraram que a aprendizagem assistida por computador pode melhorar significativamente o avanço das aptidões científicas e o desenvolvimento de uma capacidade perceptiva mais profunda para os alunos (Dittler, 2012).

Os jovens podem ser retratados como locais avançados, pois estão vivendo a infância no mundo computadorizado. A viabilidade de um aparelho intuitivo on-line de aprendizado de mídia mista versus mensagens, imagens de conteúdo e esclarecimentos de aprendizado visual e sonoro sobre a realização do Artes, a autoadequação do Artes e a realização do estudo. Os letramentos digitais foram rotulados como tópicos importantes para a educação da leitura em 2010. As demandas de alfabetização aumentaram e mudaram conforme as capacidades tecnológicas da sociedade se expandiram e se tornaram amplamente disponíveis; concomitantemente, a necessidade de indivíduos flexíveis e autorregulados que possam responder a contextos em rápida mudança também aumentou (Tully, 2014).

Além disso, a comunicação é cada vez mais digital, com tecnologias multimodais, multimídia, interfaces baseadas em tela e redes em expansão. Os empregos exigem que os profissionais usem a Web e ferramentas como wikis, blogs e conteúdo digital para pesquisa, colaboração e comunicação (Sauter, 2013).

O uso dessas ferramentas do mundo real em salas de aula do ensino fundamental e médio cria oportunidades de aprendizagem que preparam os alunos para serem membros mais produtivos de uma força de trabalho competitiva globalmente (Oliveira, 2010).

Em seu novo plano de tecnologia, o MEC recomendou que as escolas do país elaborassem, implementassem e avaliassem programas e intervenções com base em tecnologia para garantir que os alunos progredissem no sistema educacional K-16 e emergissem preparados para o local de trabalho e a cidadania. As tecnologias digitais variadas fornecem aos professores de qualquer área de conteúdo uma abordagem diferente para integrar as habilidades do século XXI (Rosenberg, 2011).

Os laptops são pequenos e portáteis o suficiente para serem ferramentas comuns de sala de aula, e muitos professores são capazes de fornecer aos alunos acesso a esses computadores por meio de laboratórios ou centros. No entanto, tecnologias como iPads e iPods oferecem ainda mais mobilidade (Souto, 2015).

Essas tecnologias baseadas em tela estão se tornando comuns em salas de aula do ensino fundamental e médio. O iPad é um pequeno computador portátil com uma tela plana de toque que funciona como um computador pessoal com acesso sem fio à Internet. Sua mobilidade permite que os alunos participem de atividades não acadêmicas em horários que, de outra forma, seriam desperdiçados. Existem mais de 1.000 projetos em um no Brasil que envolvem dispositivos Apple e nos quais cada aluno tem acesso a um laptop ou iPad. Embora esses dispositivos estejam se tornando cada vez mais acessíveis, ainda há muito a aprender sobre os diversos usos dessas tecnologias para melhorar a instrução e o aprendizado (Suart; Marcondes, 2008).

O iPad tem a portabilidade de um telefone pessoal que pode ser personalizado pelo usuário. Este dispositivo portátil possui uma tela sensível ao toque, falta um teclado físico e um USB e tem a capacidade multitarefa necessária para computação séria. O iPod é um dispositivo portátil menor com recursos semelhantes (Martyn, 2013).

Os usuários do iPad e do iPod podem baixar aplicativos para uso imediato. Um aplicativo é semelhante a um miniprograma de software que não precisa ser inicializado e fornece informações em segundos. Muitos aplicativos estão disponíveis gratuitamente ou por uma pequena taxa (Sykes *et al.*, 2012).

Os adultos utilizam aplicativos que variam de alertas meteorológicos a recomendações de restaurantes ou dicas de saúde. Também é possível baixar um aplicativo que traça uma trilha de caminhada e fornece informações sobre a distância percorrida por meio de tecnologias de sistema de posicionamento global (GPS). Centenas de milhares de aplicativos estão disponíveis para clientes da Apple, e muitos podem ser benéficos para educadores. A tecnologia tablet entrou

na sala de aula por meio de dispositivos como o iPad. Em vez de abrir um livro-texto encadernado para a aula, os alunos acessam livros-texto digitais e recursos que contêm mídia interativa e fornecem feedback imediato (Weigel, 2017).

O conteúdo é igual a um livro didático, mas o layout e as imagens vão além das imagens estáticas. Colorfil, diagramas interativos, fotos e vídeos preenchem a tela. Os alunos podem explorar e manipular uma imagem 3D do cérebro humano ou ampliar texto e fotos. O tablet permite que os alunos realcem o texto, façam anotações e naveguem pelo texto deslizando o dedo na parte inferior da tela (Fischer, 2017).

Esses recursos intuitivos e interativos são atraentes para os alunos. Em janeiro de 2012, a Apple lançou o aplicativo iBooks 2 para livros digitais. Uma vantagem de um livro digital é que ele pode ser atualizado rapidamente com poucas despesas à medida que novas informações são reveladas. Os editores podem modificar os textos eletrônicos após sua distribuição para os alunos. Por exemplo, os editores podem atualizar livros didáticos com as descobertas atuais, como para mostrar que Plutão não é mais considerado um planeta (Ally, 2014).

A tela de toque é outro recurso que envolve os alunos, permitindo que selecionem palavras ou conceitos e visualizem uma janela pop-up com informações que tradicionalmente seriam encontradas em um glossário. Os principais editores de livros - incluindo Pearson, McGraw-Hill e Houghton Mifflin Harcourt - já se comprometeram a produzir versões e-text de livros (Dittler, 2012).

No entanto, os professores da sala de aula podem personalizar e projetar seus próprios recursos usando o aplicativo iBooks Author. Em última análise, os alunos nas escolas podem acessar todos os seus livros em um único iPad, eliminando a necessidade de armários e mochilas (Bishop, 2013).

No entanto, este não é o único uso para esta tecnologia portátil. Desde o lançamento do primeiro iPad pela Apple em 2010, os consumidores de todo o país integraram esta e outras tecnologias semelhantes, como o iPhone e o iPod, em suas vidas diárias. As famílias usam a tecnologia para planejar, se comunicar e se divertir em casa. O uso de iPads na sala de aula não só fomentará o interesse dos alunos, mas também digitalizará as impressões digitais (Bauer, 2017).

Os professores precisam saber como transformar as práticas baseadas na impressão que dominaram a escolaridade em práticas digitais que refletem os usos autênticos além da sala de aula. Na prática, expandem-se as maneiras pelas quais os professores podem integrar iPads ou iPods em suas práticas de sala de aula (Tully, 2014).

Assim, o uso de aplicativos torna a aprendizagem móvel um tipo de aprendizagem que ocorre com a ajuda de dispositivos móveis e significa simplesmente aprender em qualquer lugar e a qualquer hora (Sykes *et al.*, 2012).

Embora no início o aprendizado móvel se concentrasse no papel das tecnologias e dispositivos móveis na educação, nos últimos anos a aprendizagem móvel é caracterizada pela mobilidade do usuário e pela aprendizagem informal que acontece fora da sala de aula. Neste caso, quaisquer dispositivos portáteis

e palmtop, como dispositivos reprodutores de mídia portáteis, tablets e telefones celulares contribuem para o aprendizado. Dentre as ferramentas tecnológicas portáteis, os telefones celulares são os dispositivos mais comumente usados para a aprendizagem e, devido à sua portabilidade e acessibilidade, muitos estudiosos agora consideram usá-los nos ambientes educacionais para fins de aprendizagem e ensino (Martyn, 2013).

O aprendizado móvel também traz alguns benefícios para as aulas de idiomas e permite que os professores de línguas ofereçam acesso aos conteúdos autênticos, à prática de linguagem comunicativa e conclusão de tarefas (Suart; Marcondes, 2008).

Embora o efeito de alguns recursos do telefone móvel, como serviço de mensagens curtas (SMS), mensagens de voz, câmeras, gravação de vídeo e o acesso à Internet, tenha gerado estudos. o uso pessoal dos alunos de aplicativos móveis para a aprendizagem e os benefícios da aprendizagem (Souto, 2015).

A aprendizagem móvel pode ser definida como “qualquer oferta educacional onde as tecnologias únicas ou dominantes são portáteis ou dispositivos palmtop”. Um dispositivo móvel é “qualquer dispositivo pequeno, autônomo e discreto suficiente para acompanhar a cada momento” (Rosenberg, 2011).

De acordo com a história do desenvolvimento da aprendizagem móvel, três aspectos podem ser especificados para este tipo de aprendizagem: mobilidade de tecnologia, mobilidade de aprendizagem e mobilidade do aluno (Oliveira, 2010).

A mobilidade da tecnologia se concentra em examinar a possibilidade de usar dispositivos portáteis e sem fio, como telefones móveis, laptops e tablets para fins educacionais. O foco da mobilidade na aprendizagem está no uso extensivo de dispositivos móveis para aprendizagem fora da sala de aula. O terceiro aspecto enfoca a mobilidade do aluno, o design ou apropriação de espaços de aprendizagem e a aprendizagem informal e a aprendizagem ao longo da vida (Oliveira, 2010).

Entre os dispositivos que podem ser usados para aprendizagem móvel, os telefones celulares têm ganhado mais atenção devido à sua onipresença entre os jovens em escolas e universidades e às suas aplicações na educação. O veloz desenvolvimento de telefones celulares na última década, de telefones simples a smartphones, que podem servir como minicomputador, telefone ou câmera e para transferência de dados, bem como de arquivos de vídeo e áudio, tornou os telefones celulares eficientes ferramentas de aprendizado (Souto, 2015).

RECURSOS PARA A SALA DE AULA

Muitos aplicativos podem ser usados diariamente por professores como ferramentas de gestão. Por exemplo, os alunos podem usar um calendário, uma calculadora e notas. Esses aplicativos, já usados por muitos alunos, precisam ser aceitos pelos professores (Oliveira, 2010).

Como um aplicativo integrado no iPad, a Agenda é uma ferramenta útil para organizar atividades dentro e fora da sala de aula e pode ajudar os alunos

a desenvolver habilidades organizacionais. O layout visual básico é semelhante ao de um planejador diário, de modo que a transição da cópia impressa para a digital é relativamente fácil. Os professores podem adicionar eventos, como testes, aos calendários dos alunos. Os aplicativos de calculadora do iPad também são ferramentas muito úteis para os alunos. Os aplicativos gratuitos incluem calculadoras básicas de quatro funções, calculadoras científicas e calculadoras gráficas de precisão limitada. As interfaces são muito fáceis de usar com um teclado. O aplicativo Notas é uma ferramenta para fazer anotações (Suart; Marcondes, 2008).

De acordo com Bannister (2010), “Listas ou parágrafos podem ser enviados por e-mail diretamente dentro do aplicativo. Os alunos podem usar este aplicativo para fazer anotações de aula, coletar anotações de campo e criar trabalhos de redação criativa”.

O dicionário é outra ferramenta essencial para a sala de aula. Aplicativos de dicionário, como o dicionário, permitem que os usuários pesquisem palavras e recebam definições. Além do recurso de pesquisa, esses aplicativos mantêm um registro do histórico e permitem que o usuário reveja as palavras selecionadas anteriormente (Sykes *et al.*, 2012).

Conforme o usuário digita a palavra, uma lista de palavras começando com grafia semelhante começa a aparecer. O usuário continua a digitar a palavra até que a palavra de destino apareça na tela. Quando a palavra de destino aparece, o usuário toca na palavra para ver a definição.

O dicionário digital tem capacidades além do dicionário de papel, pois, junto com a definição, o usuário verá um símbolo de microfone na tela. Tocar neste símbolo faz com que o dispositivo leia a palavra em voz alta! O leitor pode ouvir como a palavra deve ser pronunciada. Agora, em vez de usar dicionários quando uma definição é necessária, os leitores podem usar este aplicativo quando chegarem a uma palavra que não conseguem pronunciar (Ally, 2014).

O dicionário torna-se assim um recurso que pode ser usado na decodificação. Aplicativos para artes estão disponíveis para habilidades básicas e iniciais e abrangem conceitos mais avançados relacionados à área de conteúdo. Professores de Artes gostam de praticar habilidades de leitura precoce, como conceitos sobre letras impressas e palavras básicas à vista, por meio do aplicativo Smarty Pants Schools. Os alunos podem praticar as habilidades de escrita e gramática enquanto criam sua própria história interativa usando aplicativos de escrita como o Story Builder (Souto, 2015).

Vários aplicativos permitem que os professores baixem individualmente ou em séries de livros relacionados a tipos específicos de literatura. Com o crescente número de alunos de artes, aplicativos para o desenvolvimento de idiomas, como Aprender artes com busuu.com, são essenciais para complementar as necessidades de quem está aprendendo artes como segundo idioma (Tully, 2014).

Os aplicativos de idiomas também podem ser personalizados para o nível de instrução de cada aluno. Aplicativos como o Math Series se concentram em conceitos iniciais de artes envolvendo senso numérico e incluem um jogo de diagnóstico para determinar o nível de instrução de cada aluno (Sauter, 2013).

O nível de dificuldade do aplicativo aumenta à medida que o aluno progride em suas habilidades. Aplicativos também estão disponíveis para a prática rotineira de habilidades básicas usando o conceito de flashcards. Muitos aplicativos de flashcard diferentes estão disponíveis, mas Elash to Pass é um aplicativo de flashcard de artes popular entre professores e pais (Rosenberg, 2011).

Os aplicativos de idiomas também estão disponíveis para conceitos mais avançados, como equações algébricas. Semelhante a uma calculadora, o iEactor fornece uma maneira para os alunos aplicarem equações e aprenderem o processo de resolução do problema. Os aplicativos na área de conteúdo central também permitem oportunidades para os alunos colaborarem e competirem entre si. Aplicativos como os de artes requerem uma conexão Wi-Fi e oferecem oportunidades para os alunos praticarem habilidades enquanto competem contra outros conectados ao aplicativo Mathletics (Bishop, 2013).

Os professores de artes e história frequentemente procuram maneiras inovadoras de ajudar os alunos a compreender o conteúdo. Estejam os alunos descobrindo como o mundo funciona ou aprendendo a história do mundo, muitos aplicativos permitem aos alunos experiências virtuais na ausência de experiências do mundo real. The Elements e GoSkyWatch são dois aplicativos populares relacionados à ciência (Dittler, 2012).

GoSkyWatch transforma o iPad em um telescópio que os alunos apontam para o céu para começar a explorar as estrelas e planetas. O aplicativo Elements oferece aos alunos uma exploração interativa da tabela periódica. Muitos aplicativos de história fornecem exploração interativa também por meio de aplicativos como HistoryTools, que lista os principais eventos de notícias e permite que os alunos adicionem seus próprios eventos históricos importantes à linha do tempo. Como a história está sempre mudando, aplicativos como HistoryTools e World Book fornecem eventos atuais que podem não estar disponíveis no livro didático atualmente adotado (Martyn, 2013).

Outros aplicativos oferecem oportunidades para os alunos aprenderem sobre geografia. Stack the States e Stack the Countries envolvem as crianças com maneiras interativas de comemorar estados e países, enquanto o GeoWalk inclui fotos incríveis que capturam a beleza de locais geográficos em todo o mundo. Aplicativos específicos de conteúdo estão disponíveis para alunos de todas as idades. Frequentemente, os professores podem controlar os parâmetros de habilidades ou níveis de habilidade específicos e monitorar o progresso do aluno. Os aplicativos envolventes tornam o exercício e a prática mais divertidos para os alunos, e o feedback imediato é benéfico para a aprendizagem do aluno. Muitos aplicativos são gratuitos ou têm uma versão de teste gratuita. Alguns aplicativos do iPad também podem ser usados em iPhones e iPods (Fischer, 2017).

Normalmente, escolas e salas de aula são discutidas e conceituadas como unidades organizacionais, ou seja, unidades usadas para fins organizacionais, como descrever e relatar medidas de resultados dos alunos e alocar recursos e pessoal. No entanto, também podemos enfocar escolas e salas de aula como espaços físicos e descrevê-los em termos de atributos físicos e fatores ambientais (Ally, 2014).

As características físicas de qualquer espaço podem influenciar o comportamento de seus usuários, e as características dos espaços de sala de aula especificamente podem influenciar o comportamento de alunos, professores e o que vemos como o programa educacional. Embora a ideia não seja incontestável (Montello, 1988), acredita-se amplamente que os alunos que estão sentados mais perto de alvos significativos de percepção ou interação, como a frente da sala, têm melhor desempenho do que os alunos que estão mais distantes (Weigel, 2017).

Além disso, a escolha do arranjo dos assentos pelos alunos foi correlacionada a uma série de fatores que podem interagir com o aprendizado do aluno. Quando os alunos podem escolher seus próprios assentos, sua posição está altamente relacionada à sua motivação, personalidade e participação em sala de aula (Sykes *et al.*, 2012).

De fato, os alunos que optam por sentar-se em assentos frontais e centrais são considerados mais criativos, assertivos, agressivos e competitivos. Um estudo de Marx *et al.* (*apud* Oliveira, 2010) observou como o layout do espaço físico da sala de aula influenciou as relações entre os alunos, seus colegas, o professor e o conteúdo que estava sendo ensinado.

Especificamente, eles compararam como os alunos se comportavam em uma sala de aula do ensino fundamental alemão organizada em linhas e colunas tradicionais e novamente em uma formação de semicírculo. As crianças eram distribuídas aleatoriamente em carteiras e, a cada duas semanas, a formação das cadeiras da sala de aula mudava, bem como a distribuição das cadeiras. Esse processo foi repetido por um total de oito semanas. Ao longo do estudo, dois pesquisadores observaram a sala de aula e registraram cada pergunta que os alunos faziam ao professor. Os observadores registraram um total de 158 perguntas no período de 8 semanas (Souto, 2015).

Eles descobriram que a formação dos assentos na sala de aula afetava o número total de perguntas feitas e os alunos que as faziam. Em particular, os alunos fizeram um número significativamente maior de perguntas na formação do semicírculo e não houve diferença estatística entre os alunos individualmente (Weigel, 2017).

No entanto, quando os alunos foram organizados em linhas e colunas tradicionais, eles fizeram menos perguntas no geral, e as perguntas feitas vieram principalmente de alunos sentados na 'zona T' ou nas áreas central e frontal. Em outras palavras, o arranjo físico do espaço impacta as interações da sala de aula e o envolvimento do aluno com seu professor (Sykes *et al.*, 2012).

As salas de aula podem ser descritas não apenas como locais de aprendizagem, mas também como locais de socialização e de desenvolvimento psicológico individual. As escolas fornecem um mecanismo para transmitirmos as ideias e valores de nossa sociedade às crianças, em preparação para seus futuros papéis adultos. Além disso, os locais das salas de aula contribuem para fomentar o individualismo, a criatividade e a autoestima nos jovens alunos. O design físico do espaço da sala de aula também interage com esses objetivos. Em particular,

a organização, estética e até mesmo a qualidade afetiva do espaço da sala de aula têm demonstrado interagir com a participação dos alunos nas atividades de desenvolvimento da sala de aula, capacidade de permanecer na tarefa, sua atitude em relação ao professor e aos colegas e envolvimento em atividades exploratórias e criativas (Oliveira, 2010).

No caso das salas de aula do SimCalc, a disposição dos recursos computacionais pode afetar não apenas a forma como os alunos obtêm acesso ao software, mas também, conforme sugerido por Marx *et al.* (1999 *apud* Oliveira, 2010), como são orientados para outros recursos importantes, como seus pares e o professor. Para o presente estudo, optei por observar uma seleção de salas de aula com base na configuração de recursos computacionais.

Essas configurações afetaram não apenas a forma como os alunos e o professor obtiveram acesso aos recursos, mas também a configuração física da sala de aula, a distribuição dos atores no espaço e a orientação mútua. Por exemplo, dois dos professores do estudo que utilizaram carrinhos de laptop móveis organizaram as carteiras dos alunos em pares para facilitar o compartilhamento do recurso de laptop. Podemos imaginar que as relações formadas entre os alunos que compartilham um laptop e estão organizados em pares seriam diferentes de outras relações aluno-para-aluno formadas naquele espaço de sala de aula (Souto, 2015).

Além disso, a natureza dessas relações pode interagir com a relação dos alunos com os recursos do SimCalc. Quando pensamos nas salas de aula como locais físicos designados como locais de aprendizagem, socialização e desenvolvimento psicológico, a colocação física e a orientação dos alunos para recursos importantes são fatores críticos (Suart; Marcondes, 2008; Oliveira, 2010).

EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COM USO DE APLICATIVOS

Lévy (2013) demonstrou que atitudes positivas em relação aos computadores estão correlacionadas positivamente com a extensão da experiência dos professores com a tecnologia da computação. Com a familiaridade, ansiedades e medos tendem a diminuir, e a confiança aumenta. A quantidade de confiança que um professor possui no uso de computadores e de tecnologias de informação relacionadas (geralmente denominadas simplesmente “tecnologia”) pode influenciar bastante sua implementação efetiva de métodos tecnológicos na sala de aula. Atitudes positivas dos professores em relação aos computadores são amplamente reconhecidas como uma condição necessária para o uso eficaz da tecnologia da informação na sala de aula (Guerra, 2012; Galante *et al.*, 2018).

Gardner *et al.* (1993 *apud* Lévy, 2013) determinaram que a ansiedade do computador é uma das principais causas de resistência ao uso de computadores. Essa e outras pesquisas indicam que o aumento da experiência com o computador reduz a ansiedade do computador em muitos professores. No entanto, a capacidade de reduzir a ansiedade também pode depender do tipo de experiência

de computador à qual os professores estão expostos. Beasley e Sutton (1993 *apud* Veen e Wrakking, 2009) descobriram que pelo menos 30 horas de instrução e prática eram necessárias apenas para reduzir a ansiedade sobre a tecnologia da informação. Esses autores relataram que reduzir a incerteza é apenas o primeiro passo para tornar-se usuário confiante e competente da tecnologia. Os educadores geralmente são resistentes ao uso da tecnologia da computação na sala de aula. Portanto, mudar as atitudes dos professores é um fator essencial para promover a integração da tecnologia. Veen e Wrakking (2009) identificaram as atitudes dos professores e a experiência em usar computadores como fatores principais na adoção de computadores nas salas de aula.

É fundamental que os professores possuam atitudes positivas e habilidades adequadas de alfabetização em computação para incorporar com sucesso a tecnologia na sala de aula (Meirelles, 2014).

Vários estudos sugeriram que as atitudes são um elemento importante para ensinar as crianças sobre computadores. Por exemplo, Todman e Dick (1993 *apud* Viveiro, 2015) enfatizaram que um fator importante que afeta a qualidade da experiência de um aluno com computadores na escola pode ser a atitude do professor em relação aos computadores.

Com base em um estudo internacional envolvendo crianças, professores e computadores, Pelgrum e Plomp Collis *et al.* (1996 *apud* Viveiro, 2015) concluíram que os professores são os principais porteiros, permitindo que as inovações educacionais se difundam nas salas de aula. Portanto, um dos fatores-chave para impedir a integração de computadores no currículo escolar é a formação adequada de professores no manuseio e gerenciamento dessas novas ferramentas em suas práticas diárias.

Pelgrum e Plomp (*apud* Andrade, 2016, p. 32) também descobriram que o “grau de uso do computador na sala de aula estava intimamente ligado à extensão do treinamento em técnicas de integração”. Outros estudos mostraram que as atitudes dos alunos em relação à escola e à aprendizagem provavelmente afetam o desempenho dos alunos (Ota, 1995 *apud* Andrade, 2016) e que o treinamento adequado dos professores no uso de computadores em sala de aula pode estar associado a um maior desempenho dos alunos. “Não surpreendentemente, o estudo descobriu que os alunos cujos professores haviam sido treinados para ensinar com computadores conseguiram maior desempenho em matemática do que os alunos cujos professores não tinham esse treinamento. Demonstrar que a preparação adequada dos professores no uso de computadores em sala de aula pode resultar em atitudes positivas entre os alunos foi um componente ausente no nexo de causalidade. É geralmente aceito na literatura que o treinamento adequado dos professores deve incluir a capacidade de usar o computador para uso pessoal (ou seja, processamento de palavras, caderno de notas etc.) e com os alunos na sala de aula (Ota, 1995 *apud* Andrade, 2016).

O professor que aprendeu a integrar a tecnologia nos currículos existentes pode ensinar de forma diferente do instrutor que não recebeu esse treinamento. A diferença na técnica da sala de aula e a maior extensão da tecnologia devem ter um

efeito positivo nas atitudes dos professores e dos alunos em relação à tecnologia da informação (Schlemmer, 2015).

No Brasil, recursos significativos foram gastos para colocar computadores nas escolas nas últimas duas décadas. De acordo com um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (2002), o custo total da tecnologia nas escolas brasileiras no final dos anos 1990 era de aproximadamente R\$ bilhões, ou R\$ 70,00 por aluno. Muitos educadores relataram suas opiniões de especialistas. Os efeitos desse influxo de tecnologia na aprendizagem dos alunos, especialmente desde o início dos anos 1990, levaram estudiosos da área a apontar a necessidade de abordar a questão da prestação de contas em sentido sistemático (Ota, 1995 *apud* Andrade, 2016).

À medida que são feitos planos para o aumento do uso da tecnologia, é importante que os formuladores de políticas, educadores e pesquisadores entendam como professores e crianças se relacionam com essa tecnologia (Guerra, 2012).

Um importante corolário da questão da responsabilidade deve ser fazer com a proporção dos fundos de tecnologia que devem ser gastos em treinamento. Dados de um levantamento nacional de 1995, também da FGV, das alocações orçamentárias de tecnologia revelaram que aproximadamente 55,00% do dinheiro da tecnologia estava sendo gasto em hardware e 30,00% em software (Meirelles, 2014).

EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COM USO DE APLICATIVOS

“A tecnologia faz parte da minha vida”, declarou um aluno quando questionado sobre coisas importantes em sua vida. Essa afirmação também foi aceita pela maioria dos alunos quando eles finalmente compartilharam como a tecnologia criara empolgação para eles (Simuforosa, 2013).

Eles normalmente o usavam para se divertir, como jogar online, bater papo nas redes sociais, navegar por informações e outras atividades divertidas de que gostavam. Esse fenômeno que ocorre principalmente em parte do mundo não pode ser negado, pois a tecnologia está se aprimorando muito nos dias de hoje (Oliveira, 2010).

Obviamente, percebe-se que os alunos estão cercados e facilitados por computadores, internet, smartphones e outras formas de tecnologia ao seu redor que impactam suas vidas sociais e educacionais. A dependência da tecnologia muda seu aprendizado e comportamentos, que os deixam facilmente entediados quando um professor apenas explica sem quaisquer imagens visuais ou fornece-lhes o material impresso. Conhecendo essa condição, há uma grande oportunidade de mudar o método de ensino do método tradicional para a integração da tecnologia. A tecnologia comprovadamente melhora a participação ativa dos alunos e os resultados de aprendizagem (Simuforosa, 2013).

Os alunos tornam-se mais ativos para aderir à atividade de aprendizagem em comparação com a abordagem tradicional, que exigiria que os alunos se tornassem apenas aprendizes passivos. Além disso, os alunos são motivados a se envolverem quando o professor integra a tecnologia enquanto explica ou conduz as atividades (Tully, 2014).

Isso significa que não usar tecnologia, possivelmente, não interessa mais aos alunos, porque eles não participam ativamente, o que os tornaria estudantes desmotivados. Uma vez que motivar os alunos é um dos principais objetivos do professor, é urgente acomodar a maneira como os alunos aprendem, pois isso tem impactos em seus resultados (Simuforosa, 2013).

Portanto, o ajuste de estratégias de ensino deve ser observado e avaliado regularmente para encontrar as melhores práticas. Recentemente, tem havido muitos aplicativos que são fáceis de usar tanto para professores como para alunos. Os interessados na escola, incluindo professores e alunos, percebem a vantagem do ensino de tecnologia. O Google Classroom, como uma ferramenta gratuita, oferece seus vários recursos que incentivam a interação aluno-professor por meio de uma aula virtual online. O Google Classroom foi introduzido pela primeira vez em 2004 pelo Google Apps for Education. Esta plataforma é especialmente projetada para fins educacionais para promover um ambiente de aprendizagem interativo. Essa sala de aula virtual serve de local para os professores criarem e postarem materiais (fotos, vídeos, links), convidar alunos, designar alunos, realizar questionários e gerenciar necessidades administrativas (Suart; Marcondes, 2008).

Mafa (2018) declara os benefícios de usar o Google Sala de Aula para apoiar o processo de aprendizagem: 1) Gerenciamento da sala de aula. O Google Sala de Aula dá autoridade aos professores para simplesmente criar e postar materiais de conteúdo para os alunos. O material em si pode ser na forma de documentos, fotos, áudios, anexos de arquivos e até vídeos (Oliveira, 2010).

Ele também fornece um quadro de discussão onde os alunos podem discutir ou interagir com outros facilmente. Ele também capacita outros recursos, como anúncios, tarefas futuras, datas e feedback, para que os alunos possam gerenciar sua própria aprendizagem independente. Alunos e professores podem acessar todos os recursos do Google Sala de Aula em qualquer dispositivo, como computador pessoal ou smartphone. Acessar o Google Sala de Aula é muito simples. Ele está integrado à conta do Gmail que conecta tudo a ele (Suart; Marcondes, 2008).

Os alunos podem interagir com outras pessoas no fórum de discussão, o que os incentiva a ter uma melhor colaboração. Eles podem discutir a tarefa ou o projeto online. Além disso, o professor pode convidar os pais ou responsáveis dos alunos para se envolverem na aula (Mafa, 2018).

Isso significa que eles podem acompanhar o progresso de seus filhos a qualquer momento. Eles podem ser facilmente informados sobre quaisquer anúncios e/ou outras perguntas no fluxo da classe. Em salas de aula em que o conhecimento é tratado como algo fixo, que pode ser passado de instrutor para aluno, o comportamento do professor pode parecer a atividade principal. Alunos

nestas salas de aula enquadram suas atividades como a memorização de fatos, algoritmos e fórmulas. No entanto, quando os professores permitem que os alunos expressem livremente suas ideias em seus próprios termos, eles podem promover uma cultura de sala de aula que interpreta o conhecimento como algo a ser descoberto e reinventado. Nessas salas de aula, os alunos são capazes de enquadrar suas atividades em sala de aula como a descoberta de relações e a aplicação de conhecimento a fenômenos do mundo real. Compreender a sala de aula significa compreender os termos de compromisso para ambas as partes (Souto, 2015).

Assim como os professores enfrentam o difícil desafio de pegar os materiais e recursos fornecidos pelo SimCalc e torná-los úteis para seus alunos, os alunos também enfrentam um difícil desafio (Tully, 2014).

Os alunos muitas vezes lutam para encontrar maneiras de comunicar seus conhecimentos aos professores e colegas. Em um estudo de pesquisa semelhante ao Scaling-Up SimCalc, Nancy Ares identifica as práticas culturais dos alunos como um importante recurso de aprendizagem que pode ser aproveitado para apresentar aos alunos de grupos marginalizados um discurso significativo em campos STEM (Simuforosa, 2013).

Seu trabalho se concentrou no uso da Hub Net em salas de aula de matemática no centro da cidade de Nova York. A tecnologia Hub Net é semelhante ao SimCalc no sentido de que se concentra na construção compartilhada da aprendizagem da matemática e fornece uma maneira para os alunos vincularem seus entendimentos atuais do mundo aos conceitos matemáticos (Suart; Marcondes, 2008).

Os alunos que Ares observou estavam usando a simulação “Gridlock”, em que cada aluno controla um semáforo na cidade de Gridlock e é solicitado a evitar o acúmulo de tráfego. O aluno controla o semáforo por meio de uma calculadora gráfica conectada em rede com uma exibição projetada da cidade. Também são exibidos para a classe gráficos do número de carros parados, da velocidade média e do tempo médio de espera nos cruzamentos. O aluno controla o semáforo por meio de uma calculadora gráfica conectada em rede com uma exibição projetada da cidade. Também são exibidos para a classe gráficos do número de carros parados, da velocidade média e do tempo médio de espera nos cruzamentos (Souto, 2015).

O aluno controla o semáforo por meio de uma calculadora gráfica conectada em rede com uma exibição projetada da cidade. Também são exibidos para a classe gráficos do número de carros parados, da velocidade média e do tempo médio de espera nos cruzamentos (Tully, 2014).

Ares descobriu que os alunos engajados na atividade Gridlock primeiro descreveriam os eventos em linguagem informal e mais tarde foram pressionados pelo instrutor a “traduzir” suas expressões em uma linguagem matemática mais formal (Oliveira, 2010).

Os alunos usaram seus antecedentes culturais compartilhados para criar um terreno comum e construir coletivamente estratégias para resolver o problema do Gridlock. Por exemplo, os alunos na sala de aula da Hub Net utilizaram uma

variedade de modos expressivos, como chamada e resposta, gestos e criação lúdica de palavras para comunicar suas experiências uns aos outros e coordenar um padrão de tráfego bem-sucedido (Simuforosa, 2013).

Ares argumenta que as ligações entre as práticas comunicativas culturais existentes dos alunos e as expressões matemáticas são cruciais para aumentar a compreensão do aluno e a participação futura em campos STEM. Além disso, ela afirma que as práticas culturais dos alunos podem ser usadas como um recurso pelos professores para vincular a experiência vivida dos alunos aos conceitos matemáticos (Suart; Marcondes, 2008).

Ao reconhecer as práticas culturais historicamente derivadas dos alunos, os instrutores podem encorajar mais alunos a participarem e podem atingir um melhor equilíbrio entre a conversa do professor e do aluno (Souto, 2015).

Embora seja importante entender como os alunos podem comunicar seus entendimentos, seria inestimável para os instrutores identificar como seus alunos estão realmente pensando sobre o material. Scherr e Hammer (2008 *apud* Tully, 2014) buscaram compreender como os alunos de um curso universitário de física do primeiro ano enquadram suas atividades epistemologicamente.

Para fazer isso, os pesquisadores formularam um protocolo sistemático para encontrar evidências do pensamento dos alunos em dados de vídeo. Eles agruparam o comportamento dos alunos durante o trabalho em pequenos grupos em quatro grupos de comportamento (com 95% de concordância entre os avaliadores). No agrupamento de comportamento “azul”, os alunos se concentraram principalmente em seus papéis e olharam rapidamente para seus colegas. No grupo de comportamento “verde”, os alunos sentavam-se eretos e faziam contato visual frequente com os membros do grupo. No cluster “vermelho” (Oliveira, 2010).

Os pesquisadores descobriram que, embora os alunos demonstrassem comportamentos associados ao cluster azul, sua principal interação era com a planilha e tinham apenas “check-ins” ocasionais com seus colegas. Em contraste, o cluster de comportamento verde foi caracterizado pela fala original em vozes animadas altas entre pares, indicando que a interação principal foi a discussão (Simuforosa, 2013).

Ares Oliveira (2010) identificou os alunos com experiências anteriores como recurso para professores. Os professores podem promover o envolvimento e um aprendizado mais profundo, alavancando as práticas culturais dos alunos. O segundo estudo ilustrou como o enquadramento das atividades dos alunos pode ser identificado e como a promoção da interação dos alunos pode promover o enquadramento desejável das atividades. No caso do cluster de comportamento “verde”, os alunos eram recursos de aprendizagem uns para os outros, na medida em que sua interação e discussão permitiam a criação de um entendimento coletivo. Quando aplicamos esse pensamento à intervenção do SimCalc, vemos que o relacionamento entre os alunos, seus colegas e seu instrutor é vital em qualquer tentativa de melhorar o aprendizado em sala de aula (Suart; Marcondes, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada permite concluir que o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação provocou mudanças significativas na maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e aprendido. A sociedade contemporânea está cada vez mais conectada a dispositivos digitais, aplicativos, plataformas virtuais e diferentes formas de comunicação, fazendo com que a escola também precise acompanhar essas transformações.

Nesse contexto, a utilização de aplicativos móveis, smartphones, tablets e computadores pode representar uma importante alternativa para diversificar as práticas pedagógicas. Esses recursos possibilitam que os estudantes tenham acesso a conteúdos de maneira rápida e interativa, podendo pesquisar, produzir, compartilhar informações e desenvolver atividades em diferentes espaços e horários.

As metodologias ativas apresentam especial importância nesse processo, pois colocam o estudante em uma posição mais participativa. Em vez de permanecer apenas como receptor de informações transmitidas pelo professor, o aluno pode atuar na resolução de problemas, na realização de projetos, na produção de conteúdos e na construção coletiva do conhecimento. Dessa maneira, a tecnologia pode contribuir para uma aprendizagem mais autônoma e significativa.

A aprendizagem móvel amplia ainda mais essas possibilidades. Por meio de dispositivos portáteis, o processo educativo pode ultrapassar os limites físicos da sala de aula. O estudante pode acessar materiais, realizar atividades, assistir a vídeos, consultar conteúdos, produzir trabalhos e interagir com professores e colegas utilizando ferramentas digitais. Assim, a aprendizagem passa a ocorrer de maneira mais flexível e pode também estar relacionada às experiências cotidianas dos alunos.

Outro aspecto importante identificado no estudo é o papel do professor. A presença de equipamentos tecnológicos na escola não garante, por si só, melhoria na aprendizagem. É necessário que os docentes estejam preparados para utilizar esses recursos de maneira pedagógica, planejada e crítica. A formação continuada dos professores torna-se, portanto, fundamental para que eles desenvolvam segurança e competência no uso das tecnologias.

A experiência docente também influencia a integração das tecnologias ao processo educativo. Professores que possuem maior familiaridade com recursos digitais tendem a apresentar maior confiança para incorporá-los às suas práticas. Por isso, programas de formação devem contemplar tanto o domínio técnico dos equipamentos quanto a capacidade de relacioná-los aos objetivos curriculares e às necessidades dos estudantes.

A organização do espaço escolar também merece atenção. A disposição das carteiras, computadores e demais recursos pode influenciar a interação entre os alunos e o professor. Ambientes organizados de maneira colaborativa podem favorecer a comunicação, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, a tecnologia não deve ser analisada isoladamente, mas como parte de um conjunto formado por pessoas, metodologias, recursos e ambientes de aprendizagem.

Os aplicativos educacionais apresentam diversas possibilidades, incluindo jogos, ferramentas de leitura e escrita, dicionários digitais, calculadoras, livros eletrônicos, vídeos, atividades interativas e plataformas de comunicação. Esses recursos podem atender a diferentes níveis de aprendizagem e possibilitar que o professor acompanhe o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais individualizada.

Entretanto, é necessário reconhecer que a utilização das tecnologias também apresenta desafios. A desigualdade de acesso à internet e aos dispositivos, a falta de infraestrutura adequada, a ausência de formação docente e o uso inadequado dos recursos podem limitar os resultados esperados. Portanto, a inserção das tecnologias na educação deve estar acompanhada de políticas de inclusão digital e de planejamento pedagógico.

Outro ponto fundamental é compreender que a tecnologia não substitui o professor. O papel docente continua sendo indispensável para orientar, mediar, contextualizar e avaliar o processo de aprendizagem. Os recursos tecnológicos devem funcionar como instrumentos que ampliam as possibilidades de atuação do professor e dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que aplicativos, dispositivos móveis e plataformas digitais podem contribuir significativamente para a construção de práticas educacionais mais dinâmicas, participativas e conectadas à realidade dos estudantes. Quando utilizados de maneira planejada e associados às metodologias ativas, esses recursos podem estimular a autonomia, a criatividade, a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Portanto, o principal desafio da educação contemporânea não consiste simplesmente em inserir mais tecnologia nas escolas, mas em utilizá-la de maneira pedagógica, crítica, inclusiva e humanizada. A combinação entre formação docente, metodologias ativas, aprendizagem móvel e participação dos estudantes pode contribuir para uma educação mais adequada às necessidades da sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

- ALLY, Mohamed. **Mobile learning: transforming the delivery of education and training**. Edmonton: Athabasca University Press, 2009.
- BISHOP, A. **Technology and learning in education**.
- BAUER, A. **Tecnologias móveis e aprendizagem**.
- DITTLER, M. **Tecnologia educacional e aprendizagem**.
- FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no ensino de matemática e sua relação com a aprendizagem**.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAFA, K. **The use of Google Classroom as a support tool for teaching and learning**.

MARTYN, K. **Mobile learning and educational technology**.

MEIRELLES, Fernando de Souza. **Informática: novas aplicações com microcomputadores**. São Paulo: Pearson, 2014.

OLIVEIRA, C. A. **Tecnologias educacionais e processos de ensino e aprendizagem**.

ROSENBERG, Marc J. **E-Learning: strategies for delivering knowledge in the digital age**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SAUTER, M. **Tecnologias digitais, comunicação e educação**.

SCHLEMMER, Eliane. **Gamificação em espaços de convivência híbrida e multimodal**.

SOUTO, M. **Tecnologias da informação e comunicação na educação**.

SUART, Rita de Cássia; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **As contribuições do processo de reflexão orientada na formação inicial de professores de Química**. Investigações em Ensino de Ciências, 2008.

SYKES, J. M. *et al.* **Technologies for language learning and teaching**.

TULLY, M. **Digital literacy and education in the contemporary society**.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida. **Atividades de campo no ensino das ciências e na formação de professores**. Referência relacionada à formação docente e às práticas pedagógicas.

WEIGEL, M. **Mobile technologies and learning**.



Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Arte Durante a Pandemia: Aprendizagem, Direitos Humanos e Transformação Educacional

Information and Communication Technologies in Art Education During the Pandemic: Learning, Human Rights and Educational Transformation

Tiago Oliveira da Rocha

Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Docência do Ensino Superior e pesquisador nas áreas de Teatro e Tecnologia de Imagens. Ator e diretor da Cia. De Teatro Afocênico. Professor de Teatro e coordenador do Núcleo de Teatro do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. Professor de Artes na Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Resumo: Este trabalho aborda a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Arte, especialmente diante das transformações provocadas pela pandemia da Covid-19. O estudo discute como as ferramentas digitais, as plataformas educacionais e as redes sociais passaram a contribuir para a continuidade das atividades pedagógicas, para a divulgação das produções artísticas e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, o uso das tecnologias pode favorecer maior participação, criatividade, interação e autonomia dos estudantes, além de possibilitar novas formas de avaliação e acompanhamento do processo educativo. A pesquisa também relaciona o ensino de Arte às questões de direitos humanos, considerando que o acesso à educação, à cultura, à liberdade de expressão e à participação social constitui dimensão importante da formação cidadã. A pandemia evidenciou desigualdades no acesso aos recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo, mostrou a necessidade de integrar práticas presenciais e digitais de maneira equilibrada. No ensino de Arte, as tecnologias não devem substituir a experiência humana, o contato com a comunidade e as relações sociais, mas funcionar como instrumentos complementares para criação, experimentação, comunicação e construção do conhecimento. Dessa forma, conclui-se que a utilização crítica e pedagógica das TIC pode contribuir para tornar o ensino de Arte mais significativo, participativo e conectado às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: tecnologias da informação e comunicação; ensino de arte; educação; pandemia da covid-19; direitos humanos; cultura digital.

Abstract: This paper addresses the importance of Information and Communication Technologies (ICT) in art education, particularly in light of the transformations brought about by the Covid-19 pandemic. The study discusses how digital tools, educational platforms, and social media have contributed to the continuity of pedagogical activities, the dissemination of artistic work, and the expansion of learning opportunities. In this context, the use of technology can foster greater student participation, creativity, interaction, and autonomy, while also enabling new methods of assessment and monitoring of the educational process. The research also links art education to human rights issues, considering that access to education, culture, freedom of expression, and social participation constitutes a vital dimension of civic engagement. The pandemic highlighted inequalities in access to technological resources while simultaneously demonstrating the need for a balanced integration of in-person and digital practices. In art education, technology should not replace human experience, community contact, or social relationships; rather, it should serve as a complementary tool for creation,

experimentation, communication, and knowledge construction. Thus, the study concludes that the critical and pedagogical use of ICT can help make art education more meaningful, participatory, and aligned with the demands of contemporary society.

Keywords: information and communication technologies; art education; education; covid-19 pandemic; human rights; digital culture.

INTRODUÇÃO

Este projeto nasceu a partir da constatação das possibilidades que as TIC oferecem ao ensino das artes que não são infinitas, independentemente da abordagem ou da importância que se decida dar a elas; e é claro que permite alcançar mais pessoas, divulgar os projetos e gerar espaços de debate e conhecimento para o público em geral. Não se deve esquecer que o objetivo final do conhecimento é estar disponível para o maior número possível; e nesse sentido, as plataformas digitais e as redes sociais são ferramentas fundamentais, o que justifica este estudo.

Neste estudo, as TIC tornam-se importantes em vários níveis: evidenciando a eficácia da sua utilização, bem como as inúmeras possibilidades que oferecem, e aumentando a atenção e o interesse dos alunos, seja porque se sentem mais à vontade para trabalhar com estas ferramentas, mais do que habitual para a maioria, ou porque acham mais prazeroso aprender e desenvolver o que aprenderam de uma forma diferente da tradicional. Além disso, o professor pode fazer uma avaliação mais global de cada aluno, contemplando todas as competências e habilidades, humanas ou digitais, teóricas ou criativas, que entraram em jogo dentro e, sobretudo, fora da sala de aula. Não adianta ir contra a corrente. Ignorar que os recursos digitais estão cada vez mais presentes em todas as áreas da vida é negar o inevitável.

E dada a brutal expansão digital, e suas aplicações, é mais conveniente para nós nos adaptarmos para melhorar e atualizar as experiências educacionais, e fazer com que os alunos entendam, especialmente os mais jovens, que esses dispositivos e recursos digitais devem ser isso: recursos, ferramentas, outra forma de acessar ou disseminar conhecimento, mas nunca substitui a experiência humana, brincar na rua, conversar cara a cara, compartilhar. Trata-se de encontrar o equilíbrio entre estar conectado e atualizado neste mundo digital – e não perder o componente humano que fomenta o crescimento individual e coletivo.

Por isso, a proposta aqui apresentada combina esses dois lados da moeda: de um lado, a importância do processo pelo contato direto com a comunidade, com as pessoas e com aquele saber popular que escapa ao gigante da internet; por outro, a utilização de plataformas e aplicações digitais, tanto dentro como fora da sala de aula, para desenvolver estes projetos e conseguir a máxima divulgação dos mesmos, mas também para aprender mais e melhor. E quando digo melhor, quero dizer aprender de forma quase subconsciente, através do jogo, da interação e do debate e, sobretudo, através da experiência pessoal e coletiva. A aprendizagem penetra sem a necessidade de longas horas de estudo, mas sim através da experimentação e ação, prática e experiência que ficarão gravadas por toda a

vida. A isto se deve acrescentar que a disposição, emoção e interesse dos alunos foram, em evidência, superiores aos de um contexto mais tradicional. O seu grau de envolvimento foi aumentado sabendo que os seus projetos não ficariam no papel, e o bom humor e camaradagem foram mantidos durante todas as sessões, às quais os alunos compareceram, sem dúvida, motivados e com vontade de trabalhar, desde o uso das TICs tornaram as aulas mais prazerosas e divertidas, e porque viram como suas pesquisas se materializaram e se difundiram até transcender a sala de aula e o próprio centro educacional.

Em suma, do ponto de vista do professor, é interessante usar as TIC como ferramenta ou suporte em sala de aula, mas também para gerar conteúdo educacional digital que os alunos tenham acesso a todo momento; e também são muito úteis para avaliar o desempenho de cada aluno de forma mais global, pois não só o produto final ou trabalho é valorizado, mas também são contempladas todas as competências e habilidades que o aluno adquiriu e/ou desenvolveu todas as sessões, e também durante o desenvolvimento do projeto ou pesquisa fora da sala de aula. Por outro lado, do ponto de vista dos alunos, o mais interessante em relação ao uso das TIC é uma nova forma de abordar o conhecimento mais agradável, confortável e divertida, mas também as possibilidades e opções que os recursos TIC 21 oferecem tanto no processo de aprendizagem como no desenvolvimento e na prática do que foi aprendido. E assim, de alguma forma, ou melhor, de várias maneiras, é possível aprender mais e melhor, o que justifica este estudo. Viabilidade: A pesquisa é viável porque contará com todos os recursos humanos, instrumentais e materiais disponíveis para sua realização. Limitações: Não há limitações para a realização da pesquisa.

COVID-19 E QUESTÕES DE DIREITOS HUMANOS

Até agora, no Brasil, a resposta da saúde pública se aglutinou em torno de uma combinação de recomendações e ordens relacionadas à lavagem das mãos, uso de máscaras, distanciamento físico, isolamento daqueles diagnosticados como positivos, quarentena daqueles que podem ter sido expostos, restringindo o tamanho das reuniões sociais, fechando negócios não essenciais e espaços públicos, usando equipamento de proteção individual, teste de SARS-CoV-2 e rastreamento de contato (Rossi, 2020).

Embora a natureza e a aplicação dessas medidas no Brasil não tenham, até o momento, representado um desafio tão extremo aos padrões de direitos humanos como foi observado em várias outras jurisdições, certas características da resposta levantam preocupações importantes (Rossi, 2020). Não se tem conhecimento de nenhuma jurisdição que tenha se voltado proativamente, por questão de política, a usar ou ameaçar com acusações criminais para proibir e punir condutas percebidas como arriscando a transmissão de SARS-CoV-2 (David, 2020).

Ainda assim, houve sugestões para fazê-lo, em analogia à criminalização da não divulgação do HIV aos parceiros sexuais e, no momento da redação, de acordo

com os termos constitucionais, mas até agora não houve acusações criminais contra pessoas por ameaçar ou potencialmente expor outras pessoas ao SARS-CoV-2, principalmente por cuspir ou tossir perto de outras pessoas (David, 2020),

Geralmente a sociedade tem uma visão bastante equivocada de direitos humanos. Para isso, basta observar o comportamento desta mesma sociedade quando aparece alguma organização ligada à defesa dos direitos humanos defendendo sua aplicação na proteção dos direitos de alguns elementos, considerados bandidos, para que todos afirmem: “só existem direitos humanos para bandidos”; “onde estão os direitos humanos para os pais de família que sofreram algum tipo de violência oriunda destes bandidos?” Essa é uma visão totalmente equivocada dos direitos humanos, já que esses, por conceito, segundo Silva (1989, p. 513) “são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição”. Neste ínterim, os direitos humanos contemplam o direito à vida e à liberdade geral e irrestrita, o direito ao trabalho e à educação, entre outros.

Cristo não deixou nada escrito, de sorte que o conhecimento mais imediato em torno da sua personalidade se realiza através dos escritos dos seus discípulos. Sobre Cristo há testemunhas pagãs, além das testemunhas cristãs; estas são extracanônicas e canônicas. Estas últimas, porém, são fundamentais e mais do que suficientes para explicar a mensagem de fraternidade, intitulada amor ao próximo (Direitos Humanos) (Fremann, 2015).

Esse ensinamento, Cristo dirige a todos os seus seguidores, como condição necessária para a salvação, afirmando – se alguém quer vir após mim, renuncie-se a si mesmo, tome a sua cruz e siga-me. Entretanto, aos que aspiram à santidade, à plenitude da vida cristã, à perfeita imitação dele, impõe Cristo a renúncia total aos grandes bens do mundo: renúncia à riqueza, à família, à liberdade, para abraçar a pobreza, a castidade, a obediência. É esta a chamada via comum dos preceitos (Fremann, 2015).

E realiza-se na clássica praxe cristã dos votos religiosos, sempre idêntica e imutável na substância, embora variável nas aplicações concretas. É a mensagem do amor incondicional ao próximo (fraternidade). Nasce um novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho e que encontra na Igreja o seu ideal-guia e o seu instrumento de atuação, já que se afirma como uma sociedade baseada em relações de fraternidade e de civilidade, além da igualdade, e como motor de todo o processo de renovação da vida social. Mas é somente na Revolução Francesa e na fundação dos Estados Unidos da América que os direitos humanos são incorporados ao ordenamento jurídico destes dois países, criando desta forma uma subordinação mundial aos direitos humanos (Fremann, 2015).

Com as atrocidades das guerras, principalmente na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve a necessidade de se estabelecer os mecanismos fundamentais dos direitos das pessoas, surgindo daí vários organismos internacionais de defesa dos direitos humanos, com foco principal nos direitos das denominadas minorias. Os direitos humanos nasceram dentro do formalismo estatal e surgiram para delimitar o poder do soberano com a Magna Carta de 1215 na Inglaterra – a carta de liberdade

civil inglesa. Para Silveira (1996, p. 22): “a Magna Carta (1215) evidenciou pela primeira vez, de modo inequívoco, que nenhuma pessoa, por mais poderosa que fosse, estaria acima da lei, ao assegurar, em seu § 39, com as alterações da Carta de 1225, com regra absoluta a ser observada, o devido processo legal (due process of law)” (Steiner, 2000).

Com esse documento, uma discussão logo apareceu: os direitos fundamentais previstos na Carta, reconhecidos em forma contratual e particular, têm como titulares apenas as pessoas pertencentes a determinada classe: a nobreza. Até porque os ingleses daquele tempo não tinham ideia de uma lei para todos. Outros entendiam que os dispositivos deveriam alcançar a todos, pois o capítulo 60 obrigava os barões a conferirem a seus homens os costumes e as liberdades que lhes haviam sido outorgados. Além disso, é de se recordar que o baronato nada teria conseguido sem a participação do povo (Steiner, 2000).

A Carta Magna, apesar da consagração dos privilégios feudais, teve decisivo papel no desenvolvimento das liberdades públicas inglesas. Interessa aqui o capítulo 39, que assim dispunha, segundo Pontes de Miranda (1990, p. 20 *apud* Steiner, 2000. p. 133): “Nenhum homem livre será detido ou preso ou tirado de sua terra ou posto fora da lei ou exilado ou, de qualquer outro modo destruído (arruinado), nem lhe impondremos nossa autoridade pela força ou enviaremos contra ele nossos agentes, senão pelo julgamento legal de seus pares ou pela Lei da Terra”. O respeito à Lei da Terra impunha uma garantia de lealdade muito mais vasta ou penetrante, subordinando a validade do julgamento à lei do país. Na verdade, a referência per *legem* terra e é o antecedente histórico da expressão consagrada pelo direito norte-americano (Silva, 1989).

Ano após ano, a Magna Carta foi se consolidando na Inglaterra e, com as colônias inglesas na América do Norte, firmaram-se as convicções ideológicas de Sir Edward Coke, baseadas na supremacia da *common law* contra o absolutismo do rei e do parlamento, conhecidas como Declaração da Virgínia (Silva, 1989).

Para Comparato (2010, p. 91-92): a “Magna Carta” constitui, na verdade, uma convenção passada entre o monarca e os barões feudais, pela qual se lhes reconheciam certos foros, isto é, privilégios especiais. Mais do que isso, porém, a Magna Carta deixa implícito pela primeira vez, na história política medieval, que o reio acha-se naturalmente vinculado pelas próprias leis que edita”. Mas, segundo Steiner (2000), o marco para a institucionalização dos direitos humanos nasce com a Declaração Francesa de 1789 em consonância com a Constituição dos Estados Unidos da América que a antecedeu. Esses dois (20) documentos são os marcos efetivos da moderna ideia de direitos humanos. Mas o movimento de mundialização dos direitos humanos é muito mais próximo, surgindo a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo (Steiner, 2000).

A Convenção Americana de Direitos Humanos foi assinada em San José, Costa Rica, em 1969, entrando em vigor em 1978, podendo dela fazer parte somente Estados americanos. A exemplo dos demais instrumentos internacionais, prevê mecanismos de sujeição dos Estados infratores aos procedimentos judiciais

internacionais, com graves repercussões para a imagem do país, passíveis inclusive de sanções econômicas. Em 8 de dezembro de 1998, o Brasil finalmente aceitou a jurisdição obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Comparato, 2010).

Se os estados têm ou não a capacidade de controlar verdadeiramente a migração, permanece que as políticas de fronteira temporárias são acompanhadas de vários desafios aos direitos humanos (Silva, 1989).

O primeiro diz respeito ao asilo. As medidas destinadas a impedir a migração irregular têm consequências diretas no princípio do asilo, segundo o qual todos os seres humanos têm o direito de buscar proteção contra perseguição. A falta de canais de migração legal incita alguns migrantes econômicos a se apresentarem como requerentes de asilo, o que, em um processo de autocuidado, lança dúvidas sobre todos os refugiados e leva a medidas ainda mais restritivas (Steiner, 2000).

A confusão entre requerentes de asilo e migrantes econômicos leva não apenas a procedimentos infundáveis e incontroláveis para provar a existência de perseguição, mas também a abusos dos direitos humanos e sofrimento para refugiados genuínos e falsos (Silva, 1989).

Além disso, as tentativas de controlar os fluxos migratórios antes de chegarem aos países de destino afetam a capacidade dos refugiados de buscar asilo. Na Europa, por exemplo, os Estados discutem cada vez mais a possibilidade de levar refugiados a permanecer em países próximos à sua região de origem, em vez de considerar seu caso em solo europeu (Campos, 2010).

A relutância dos Estados em abordar a migração de uma perspectiva baseada em direitos é óbvia em sua atitude em relação à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos dos Trabalhadores Migrantes: este tratado abrangente, adotado em 1990, fornece um amplo conjunto de respostas em direitos humanos aos desafios da migração, mas menos de quarenta estados o ratificaram e nenhum país de imigração ocidental o fez até esta data (Dias, 2019).

ENSINO DAS ARTES NA PANDEMIA

O professor que trabalha com arte é o destinatário de uma mensagem dupla. Por um lado, ele é valorizado como membro do corpo docente da escola por alunos e colegas de profissão; no entanto, ele também é informado de que seu assunto, arte, não é tão importante quanto os outros assuntos (Barbosa, 2015).

O tempo gasto na arte fornece aos alunos a liberação necessária. O professor é dispensado da tarefa de manter o controle sobre uma turma grande e ligeiramente turbulenta e, portanto, está livre para fornecer leituras corretivas para um jovem que ficou para trás (Schefer, 2011).

O fato de a arte não ser considerada a mais valiosa das disciplinas escolares é confirmado com repetida regularidade em centenas de milhares de incidentes como o anterior (Canclini, 2013). Se a arte é menos valorizada do que a leitura, por

que a escola tenta encontrar tempo para a arte? Por que é omitido quando não está no currículo? O que se quer enfatizar, então, é o fenômeno da arte escolar, o que é e o que faz (Morina; Jubrias, 2013).

A arte escolar é, antes de tudo, uma forma de arte produzida na escola pelos alunos sob a orientação e a influência de um professor. O professor geralmente não é um professor de arte, mas um professor do ensino fundamental, do ensino médio ou da educação de jovens e adultos (EJA) (Canclini, 2013).

Embora o trabalho dos alunos feito com professores de arte difira em complexidade artística daquele feito com professores de sala de aula, a definição inclui ambos. Arte escolar não é a mesma coisa que arte infantil. A arte infantil é uma forma de expressão gráfica espontânea e não supervisionada, geralmente realizada fora da escola pelos alunos para sua própria satisfação ou em resposta a uma necessidade sentida em um ambiente diferente da escola. Wilson (2014, p. 3) identificou as características da arte infantil; ele diz:

Esta arte raramente foi permitida em nossas aulas de arte altamente controladas. É a arte lúdica espontânea dos jovens. Tem pouco da exuberância polida da arte da sala de aula de arte, mas uma vez que se aprende a olhar para a tatuagem, pequenos desenhos feitos em caneta esferográfica em papel pautado, todo um mundo de excitação – o desenvolvimento se desdobra. Com a arte lúdica, podemos aprender por que os jovens fazem arte em primeiro lugar e por que alguns continuam fazendo enquanto outros param.

O artigo de Wilson (2014) concentra a atenção na arte infantil como um fenômeno por meio do estudo de um único praticante na obra de um menino de onze anos chamado J. C. Holz. Historicamente, professores como Franz Cizek, da Áustria, pensavam que estavam trazendo a arte infantil para um desenvolvimento mais completo por meio do ensino, mas na verdade eles criaram um novo estilo, o estilo de arte escolar.

Wilson (2014) descreve a arte escolar com termos como semelhantes a um jogo, convencional, ritualístico e governado por regras. Temas e materiais convencionais são fornecidos às crianças, resultando em uma arte escolar com a aparência esperada adequada.

Enquanto Wilson (2014) caracteriza o estilo de arte escolar, ele deixa em aberto a questão de por que é necessário inventar um estilo que tem pouca ou nenhuma contrapartida na expressão pessoal espontânea das crianças ou na cultura fora da escola. O que é tão surpreendente sobre a arte escolar é que ela não existe em nenhum outro lugar, exceto nas escolas, e existe em escolas de todo o mundo.

O estilo de arte escolar é internacional em escopo. O fato de que as práticas escolares africanas, por exemplo, tendem a se assemelhar ao currículo fornecido pelos ex-senhores coloniais, nesses casos, o currículo de arte da Inglaterra. Crianças ganianas, em um caso, foram vistas ilustrando canções infantis inglesas

como Little Bo Peep. Esses escritores interpretam tais manifestações como evidência da influência ocidental sobre seus respectivos países, mas a presença persistente de tais influências estranhas em suas instituições educacionais, cerca de quinze anos após a independência, exige outra explicação – uma que leve em consideração o fato de que a escola como uma instituição tem uma tendência latente de afirmar sua autonomia e autoridade. Nesses casos, ele faz isso retendo as influências estranhas. Qualquer material educacional teria sido suficiente, desde que fosse suficientemente obscuro ou irrelevante para a população do entorno da escola (Lanier, 2014).

A maioria das pessoas está familiarizada com os produtos, temas e mídia usados no estilo de arte escolar. Os produtos variam de pinturas a têmpera em papel de jornal aplicadas com pincéis grandes a pinturas de cordas; impressão de cordas; mosaicos de ervilha seca; colagens de tecido; peixes-móveis; e máscaras de todos os tamanhos, formas e descrições (Lipman Marshall, 2012).

Os temas variam entre tópicos como Brincando no pátio da escola, Escolhendo maçãs e Eu sou no dentista. Halloween, Ação de Graças, Natal e Dia dos Namorados são celebrados com produtos na forma de símbolos culturais. A arte escolar é um estilo de arte institucional por si só. Não é o primeiro estilo desse tipo. Existe uma arte da igreja e uma arte corporativa, e existe um museu de arte (Barbosa, 2015).

Todos esses estilos de arte lidam com diferentes assuntos e temas, têm diferentes funções sociais e envolvem diferentes pessoas. A arte da igreja talvez seja mais bem compreendida no contexto de como ela aprimora o ato de adoração. A arte corporativa é mais bem compreendida no contexto de sua função de merchandising, enquanto a arte de museu é mais bem compreendida no contexto de curadores, conhecedores e amantes da arte e do que eles fazem na presença da arte na coleção do museu (Barbosa, 2015).

Presumivelmente, a arte escolar deve ser entendida no contexto de sua função educativa. Instituições como escolas podem ser e têm sido tratadas por antropólogos e sociólogos por direito próprio. Essas instituições desenvolvem estruturas sociais internas, canais de comunicação e as pessoas envolvidas nessas culturas se comportam de certas maneiras que são mediadas pelo uso de formas simbólicas (Canclini, 2013).

Portanto, pode-se dizer que essas instituições frequentemente desenvolvem artefatos simbólicos para facilitar essas atividades. Esses artefatos às vezes são chamados de arte. Agora estou tendo um problema! A escola presumivelmente existe para transmitir uma herança cultural, incluindo o conhecimento, crenças, valores e padrões de comportamento que são valorizados por uma sociedade que estabeleceu a escola. Parte desse patrimônio é a arte da cultura. Por que, então, a escola desenvolve um estilo de arte novo e diferente que está apenas marginalmente relacionado ao patrimônio? Por que a escola, que é a agência que fornece a transmissão, continua a inventar um estilo novo e diferente? (Barbosa, 2015).

A perplexidade é agravada pelo fato de que o estilo de arte escolar não parece ser uma ferramenta pedagógica para ensinar as crianças sobre arte no mundo além da escola, embora esta seja sua função manifesta, com certeza (Canclini, 2013).

Quando a matemática é ensinada na escola, há alguma correspondência entre o que é ensinado como matemática e as compreensões matemáticas em geral nas mentes de homens e mulheres no mundo fora da escola. Isso é menos verdadeiro com a arte, onde há pouca semelhança ou relação entre o que os artistas profissionais fazem e o que as crianças são solicitadas a fazer (Ferraz; Siqueira, 2017).

Para responder ao enigma, deve-se apoiar em alguns pressupostos antropológicos. Em primeiro lugar, toda arte como um artefato originado em culturas ou subculturas particulares nos diz algo sobre as culturas nas quais se originou. Fischer (2011) citou evidências de que há uma correspondência entre a estrutura social de uma dada sociedade e certos atributos formais de seus estilos de arte.

Os produtos do estilo de arte escolar, como artefatos de uma cultura escolar, deveriam ser capazes de dizer algo sobre essa cultura que pode, à primeira vista, não ser óbvio (Soares, 2016).

Assim, a estrutura social ou religião de um povo desaparecido pode às vezes ser reconstruída a partir de pequenos fragmentos de restos físicos, como cacos de cerâmica ou ossos esculpidos (Wilson, 2014).

As formas de arte são feitas em resposta a uma constelação de situações que surgem dentro de uma cultura e, portanto, podem ser lidas como evidências sobre a própria cultura. Os produtos do estilo de arte escolar, não menos do que o estilo do Egito antigo, podem ser interpretados como evidências para apoiar as afirmações do que a sociedade que estabeleceu a escola deseja fazer sobre essa cultura (Fischer, 2011).

Se uma cultura é igualitária ou hierárquica em sua estrutura social, esses fatos podem aparecer em algum aspecto da forma de um produto, ou são explicados pelas circunstâncias sociais para as quais o trabalho específico foi feito ou pelas condições sociais sob as quais ele era para ser percebido – quando e por quem. Se isso for verdade, então se deve concluir que o estilo de arte escolar é como qualquer outro estilo, no sentido de que expressa a cultura na qual se origina (Soares, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação passaram a ocupar um espaço cada vez mais significativo no processo educacional e, particularmente, no ensino de Arte. A pandemia da Covid-19 acelerou esse processo ao exigir a adoção de estratégias de ensino mediadas por recursos digitais, demonstrando que plataformas virtuais, redes sociais, aplicativos e diferentes ferramentas tecnológicas podem contribuir para a continuidade das atividades pedagógicas e para a ampliação das experiências de aprendizagem.

No ensino de Arte, as TIC oferecem possibilidades que ultrapassam a simples utilização de equipamentos eletrônicos. Elas permitem pesquisar, criar, experimentar, registrar, compartilhar e divulgar produções artísticas, favorecendo a participação ativa dos estudantes. O contato com diferentes linguagens e recursos digitais também pode estimular a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento de competências que envolvem aspectos artísticos, culturais, sociais e tecnológicos.

Entretanto, o uso das tecnologias deve ocorrer de maneira crítica e equilibrada. A tecnologia não substitui o professor, o contato humano, a convivência social, a experiência prática ou o contato direto com a comunidade e com diferentes manifestações culturais. Pelo contrário, os recursos digitais devem ser compreendidos como ferramentas que complementam e ampliam as experiências educativas. Nesse sentido, práticas presenciais e digitais podem ser articuladas para proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

A discussão sobre direitos humanos também se mostra fundamental, uma vez que a educação, a cultura e o acesso ao conhecimento estão relacionados à dignidade e à formação integral do indivíduo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece a educação como elemento fundamental para promover o respeito aos direitos e às liberdades humanas. Dessa maneira, pensar o ensino de Arte durante e após a pandemia também significa refletir sobre inclusão, igualdade de oportunidades e acesso às tecnologias.

A pandemia revelou, ainda, que a utilização dos recursos digitais não ocorre de forma igual para todos. Portanto, embora as TIC apresentem grande potencial pedagógico, sua utilização deve estar acompanhada de políticas e práticas que considerem as desigualdades de acesso aos equipamentos, à internet e às condições adequadas de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as TIC podem contribuir significativamente para a renovação do ensino de Arte, desde que utilizadas de maneira planejada, crítica, criativa e humanizada. A integração entre arte, tecnologia e educação possibilita novas formas de ensinar e aprender, ampliando os espaços de produção e circulação do conhecimento. O desafio contemporâneo consiste justamente em encontrar um equilíbrio entre inovação tecnológica e experiência humana, fazendo com que a tecnologia seja utilizada como instrumento de aproximação, criação, participação e democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. A Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)**. San José, Costa Rica, 1969. A Convenção foi assinada em 22 de novembro de 1969 e entrou em vigor em 18 de julho de 1978.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, para quê? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, 2018. O artigo discute as transformações das práticas artístico-pedagógicas e a importância de articular teoria, prática e contexto social no ensino de Arte.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, 2015. O trabalho aborda a aprendizagem em arte na contemporaneidade e a importância da arte no contexto escolar.

ROCHA, Sara Moreno. **Interfaces abertas: dispositivos programáveis no ensino de Artes Visuais**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. A pesquisa aborda o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Artes Visuais.

SOARES, Herbia Araujo; BARROS, Luciana Silva Aguiar Mendes. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de arte: um estudo sobre o currículo de artes visuais da UFMA**. Palíndromo, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 185-203, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022185.



O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Arte Durante a Pandemia da Covid-19

The Use Of Information And Communication Technologies In Art Education During the Covid-19 Pandemic

Tiago Oliveira da Rocha

Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Docência do Ensino Superior e pesquisador nas áreas de Teatro e Tecnologia de Imagens. Ator e diretor da Cia. De Teatro Afocênico. Professor de Teatro e coordenador do Núcleo de Teatro do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. Professor de Artes na Secretária de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Resumo: O presente trabalho aborda a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como recursos didáticos no ensino de Arte, considerando especialmente as transformações provocadas pela pandemia da Covid-19. O ensino das Artes caracteriza-se pela dimensão visual, criativa e prática, exigindo metodologias que possibilitem aos estudantes não apenas adquirir conhecimentos teóricos, mas também experimentar, criar e desenvolver diferentes formas de expressão artística. Nesse contexto, as TIC passaram a desempenhar papel fundamental na educação, principalmente durante o período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais. A pesquisa destaca a utilização de plataformas digitais, aplicativos, computadores e internet como instrumentos capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem, comunicação, produção e divulgação das atividades artísticas. O estudo considera ainda o contexto de uma escola pública de ensino fundamental localizada no município de Parintins, no Estado do Amazonas, destacando a necessidade de aproximar o ensino de Arte das transformações tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea. A pandemia evidenciou a importância dos recursos digitais para garantir a continuidade das atividades educacionais, mas também revelou desafios relacionados ao acesso à tecnologia, às desigualdades sociais e às condições de aprendizagem. Dessa forma, as TIC devem ser compreendidas não como substitutas da experiência artística e da interação humana, mas como ferramentas complementares capazes de estimular a criatividade, a experimentação, a autonomia e a participação dos estudantes. Conclui-se que a integração entre arte, educação e tecnologia pode contribuir para práticas pedagógicas mais dinâmicas, significativas e adequadas às demandas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: ensino de arte; tecnologias da informação e comunicação; covid-19. Educação; arte digital; ensino fundamental; Parintins.

Abstract: This study addresses the use of Information and Communication Technologies (ICTs) as instructional resources in Art education, particularly considering the transformations brought about by the COVID-19 pandemic. Art education is characterized by visual, creative, and practical dimensions, requiring methodologies that enable students not only to acquire theoretical knowledge but also to experiment, create, and develop various forms of artistic expression. In this context, ICTs have come to play a fundamental role in education, especially during the period of social isolation and the suspension of in-person classes. The research highlights the use of digital platforms, applications, computers, and the internet as tools capable of expanding the possibilities for learning, communication, production, and the

dissemination of artistic activities. The study also considers the context of a public elementary school in the municipality of Parintins, Amazonas, emphasizing the need to align Art education with the technological and cultural transformations of contemporary society. The pandemic underscored the importance of digital resources in ensuring the continuity of educational activities but also revealed challenges regarding access to technology, social inequalities, and learning conditions. Thus, ICTs should be understood not as substitutes for artistic experience and human interaction, but as complementary tools capable of fostering student creativity, experimentation, autonomy, and participation. It is concluded that the integration of Art, education, and technology can contribute to pedagogical practices that are more dynamic, meaningful, and suited to the demands of the contemporary world.

Keywords: art education; information and communication technologies; covid-19; education; digital art; elementary education; Parintins.

INTRODUÇÃO

O ensino das artes é altamente visual e prática, portanto seu aprendizado deve ser abordado desta forma: os sentidos, e principalmente a visão, devem ser o primeiro aliado ao lidar com o conhecimento artístico, mas também, já que se estar falando de educação artística, se deve sujar as mãos, não necessariamente literalmente, mas pelo desenvolvimento prático de atividades que aproximem e ensinam todo o potencial que a arte tem para a sociedade. No entanto, para realizar práticas artísticas de qualquer tipo, deve-se primeiro adquirir alguns conhecimentos sobre arte que nos fornecerão as ferramentas para desenvolver nossos próprios projetos artísticos.

Em ambientes educacionais, esse conhecimento pode ser adquirido de várias formas: de forma ortodoxa, por meio de sessões teóricas onde os alunos são bombardeados com imagens; de forma mais lúdica, indo, por exemplo, a museus e centros de arte; ou de uma forma mais prática, onde as TIC se tornam de vital importância como ferramentas de disseminação e transmissão de conhecimento. Assim, a premissa desta investigação permite aprender mais e melhor, de forma divertida e atrativa para os alunos. E isso será feito por meio de uma proposta específica, para exemplificar de forma clara e concisa.

As TIC serão utilizadas como recurso didático e/ou educativo, neste caso no ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil, para que contribuam, quer como ferramenta, quer como parte do resultado, para a investigação artística que os alunos terão de desenvolver.

Trata-se de usar plataformas e aplicativos muito atuais, alguns extremamente populares, para garantir que os trabalhos resultantes estejam alinhados com os tempos atuais, em que o virtual e o digital são cada vez mais importantes. No entanto, não se pode esquecer que são ferramentas e recursos auxiliares que ajudarão a expor e divulgar projetos que, ao contrário, se baseiam no contato direto com a comunidade e na importância do processo. Isso tudo só pôde acontecer em função da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e obrigou os governos a tomarem medidas de isolamento social e fechamento de escolas. Assim, as TICs passaram

a ser a solução para que os alunos não ficassem sem aulas. Portanto, as TICs cumpriram as três abordagens fornecidas pelo projeto ECD-17 TIC da UNESCO, que se propõe como modelo padrão para a formação de professores quanto ao uso, funções e possibilidades das TICs.

Essas três abordagens são, resumidamente, as seguintes: (1) Uso das TICs para apoiar a aquisição de conhecimento; (2) acesso a especialistas externos e outras comunidades; e (3) avaliação permanente da prática profissional por meio de tarefas contínuas de inovação e melhoria. Assim, durante a crise sanitária decorrente da disseminação da doença do coronavírus (covid-19), mais do que nunca, os desafios das artes visuais no ensino das artes tiveram que ser orientados para o desenvolvimento de vários estilos e experiências de aprendizagem diretamente ligados à criatividade, exploração e experimentação. Estas competências, aliadas à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vieram para reforçar as práticas artísticas visuais-digitais, num dos mais profícuos cenários de ação e reação que podem emergir da arte contemporânea.

Ao colocar os processos de ensino e aprendizagem do ensino das artes no contexto do confinamento educacional, distanciamento social e incerteza sociocultural causados pela pandemia, no campo do ensino, o uso de dispositivos tecnológicos e uma revisão dos referenciais teóricos ligados ao surgimento da arte digital permitiriam, como ponto de partida, o desenvolvimento de experiências educativas mediadas sobretudo pelo uso do computador e da Internet.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica se exprime no embasamento teórico da pesquisa, ou seja, como define Vergara (2010, p. 33), “fundamentação teórica é a sustentação referencial do tema com base em outros estudos realizados por autores que se ocuparam do mesmo tema”.

COVID-19

As Diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendaram a partir de março de 2020 o fechamento de escolas e outros locais de encontro para mitigar as pandemias. No entanto, os fechamentos têm consequências sociais e econômicas significativas (Bauman, 2020).

Durante o fechamento prolongado de escolas, o desenvolvimento educacional é interrompido, assim como o acesso a sistemas de alimentação e apoio social. O fechamento de empresas causa desemprego e prejuízos econômicos, que podem, por sua vez, prejudicar a saúde (Chen *et al.*, 2020).

Em resposta à Covid-19, cidades e estados interromperam as operações educacionais e comerciais sob pena de citações, multas e perda de licenças. Quase todos os estados fecharam ou limitaram a operação de bares, restaurantes, teatros,

academias, shoppings e outros ambientes. Mais da metade dos estados fechou todos os negócios não essenciais, com exceção de cuidados de saúde, primeiros socorros, o setor de alimentos e agricultura e outras necessidades (David, 2020).

Os estados e localidades historicamente exerceram autoridade absoluta sobre as operações comerciais para proteger a saúde pública, incluindo licenciamento, redução de incômodo. Mas de onde vêm tais medidas? Vem de muito longe, das antigas pestes como a peste negra na Europa da Idade Média, onde governos fecharam todas as atividades econômicas para evitar o contágio. Mas sempre houve resistência da população mais pobre e de alguns setores que recorriam à justiça (Kibbin, 2020).

Já em 1873, a Suprema Corte dos Estados Unidos manteve uma ordem para realocar matadouros privados rio abaixo de Nova Orleans, Louisiana, para mitigar surtos de cólera. Os tribunais rotineiramente apoiam ordens para diminuir os incômodos públicos, incluindo condições insalubres que se acredita que possam espalhar o contágio. Em 1986, por exemplo, um tribunal de Nova York, também nos Estados Unidos, aprovou o fechamento de balneários para evitar a transmissão do HIV (vírus da AIDS; Ramos, 2020).

Devido à rápida disseminação do SARS-CoV-2, as autoridades de saúde do mundo inteiro têm poderes bem estabelecidos para ordenar o fechamento dos locais onde as pessoas se reúnem. Esse poder não pode, entretanto, ser exercido de maneiras arbitrárias ou irracionais. Além disso, os tribunais podem examinar atentamente as determinações de organizações privadas, cujas operações são centrais para o exercício de direitos constitucionais específicos (por exemplo, casas de culto, casas de eventos, atividades artísticas, etc.), como sendo não essenciais (Chen *et al.*, 2020).

O poder federal para fechar negócios é concorrente com o poder dos estados e municípios no Brasil para prevenir a propagação interestadual de doenças. O presidente poderia, por exemplo, ordenar às transportadoras que limitassem as viagens entre estados e municípios. As restrições federais a empresas que operam totalmente dentro de um estado seriam difíceis de justificar; o poder federal de ordenar a suspensão das restrições é ainda mais limitado. No entanto, é duvidoso que os tribunais mantenham sanções econômicas punitivas contra os estados pelo exercício razoável de seus poderes de polícia (David, 2020).

A proibição de grandes reuniões é a pedra angular das estratégias de distanciamento físico em planos de pandemia. À medida que a comunidade SARS-CoV-2 aumenta, os governos reforçaram as restrições de proibições iniciais em grupos e, eventualmente, proibições em grupos de qualquer tamanho (Kibbin, 2020). As proibições afetam congregações religiosas, entretenimento, reuniões de negócios e até reuniões políticas. Embora a Constituição Federal de 1988 proteja a liberdade de expressão, religião e reunião, as proibições da 19 não isolam nenhum grupo ou censuram qualquer ideia (Ramos, 2020).

O Supremo Tribunal Federal – STF frequentemente mantém restrições neutras em relação ao conteúdo quando justificado por um interesse público

convincente. Recentemente, o STF decidiu que, como o SARS-CoV-2 pode se espalhar rapidamente quando as pessoas se congregam, a proibição de reuniões é um limite permissível para a liberdade de reunião determinada por estados e municípios com base na competência concorrente (Bauman, 2020).

Vários governos locais impuseram cortes noturnos para limitar as reuniões, especialmente nos estados onde os governadores relutam em impor ordens para ficar em casa. Os estados e localidades costumam emitir toques de recolher durante desastres naturais ou períodos de agitação civil. O tribunal mantém toques de recolher por tempo limitado em circunstâncias exigentes, a menos que esses toques de recolher sejam arbitrários ou discriminatórios (David, 2020).

Mesmo que os parâmetros e métodos de fiscalização variem consideravelmente, os governadores e prefeitos direcionaram ou aconselharam a maioria da população a ficar em casa, com exceções limitadas para atender às necessidades essenciais (por exemplo, comprar alimentos ou reabastecer uma receita) e atividade física ao ar livre (por exemplo, caminhar ou correr) (Kibbin, 2020). Estudos de modelagem para Covid-19 sugerem que o distanciamento físico intensivo pode ajudar a manter o sistema de saúde. Os pedidos de permanência em casa obrigatórios de longo prazo, aplicáveis em uma grande área geográfica, não foram testados nos tribunais (Ramos, 2020).

A PANDEMIA DA COVID-19

Uma nova doença coronavírus em 2019 (Covid-19) eclodiu inicialmente na China e se espalhou globalmente com tal velocidade e efeitos terríveis que a Organização Mundial da Saúde – OMS declarou uma emergência de saúde pública de interesse internacional em janeiro de 2020 (Bauman, 2020).

A Covid-19 ataca o sistema respiratório mais agressivamente do que outros coronavírus circulantes que causam doenças semelhantes ao resfriado comum e apresenta riscos de saúde pronunciados de muitos tipos porque ainda não há imunidade pré-existente ou tratamento comprovado. Um vírus transportado pelo ar, que se espalha facilmente por meio do contato humano e desencadeou um crescimento exponencial de casos, hospitalizações e mortes em todo o mundo.

A extensão real do vírus só pode ser estimada porque o afetado pode ser contagioso durante longos períodos de incubação assintomáticos, com apenas sintomas leves de gripe. Como o coronavírus impacta quase todas as partes da vida pública e profissional, os cientistas sociais rapidamente se voltaram para coletar dados em tempo real sobre uma vasta gama de questões pandêmicas (Kibbin, 2020).

Os efeitos do contato humano limitado, ansiedade de contração, desemprego e conflitos domésticos intensificados são apenas alguns tópicos de interesse para psicólogos e pesquisadores de saúde pública; economistas têm interrupções sem precedentes no emprego e nas cadeias de abastecimento e implicações de mercado relacionadas para resolver; e os cientistas políticos têm uma política pandêmica em

que praticamente todas as posições do governo envolvem uma troca entre proteger a saúde pública e revigorar a economia - uma realidade apenas ampliada pela mídia (Bauman, 2020).

Problemas sociais com tema nacional tendem a convidar descrições rápidas de fenômenos e conclusões de pesquisas rápidas para soluções de criação. Um punhado de trabalhos empíricos, por exemplo, já relatou dados iniciais sobre os tópicos de crime e justiça do Covid-19, mas semelhantes para as realidades temporais da aprovação da vacina, a pesquisa aplicada de alta qualidade leva tempo e, idealmente, emprega métodos mistos, o que significa coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, geralmente facilitada por meio de visitas ao local que, de acordo com o vírus, são em geral suspensas em geral e totalmente na detenção instalações (Chen *et al.*, 2020).

Isso não quer dizer que a pesquisa inicial está errada, necessariamente carece de rigor ou consequência, mas as explorações iniciais dos fenômenos nem sempre representam as realidades com precisão e são geralmente muito limitadas para fazer generalizações de políticas sólidas (Sabino-Silva *et al.*, 2020).

Na medida em que a pesquisa molda as posições e práticas políticas, é prudente avançar com cautela, em vez de investir pesadamente em estudos únicos, sem resultados replicados (Chen *et al.*, 2020).

A propagação violenta resultou em uma pandemia global contínua que, no momento da escrita, resultou em bem mais de dez milhões de casos e mais de 1 milhão de mortes em todo o mundo, com mais de dois milhões de casos e quase 500.000 mortes no Brasil, que certamente será consideravelmente maior com o tempo que este problema está em curso (Bauman, 2020).

A capacidade do sistema de saúde do Brasil e, especialmente do Estado do Amazonas para responder à pandemia, a extensão dos testes e a transparência dos

Relatórios variam consideravelmente entre (e dentro) do país, de modo que os dados são mais aproximados do que exatos (Chen *et al.*, 2020).

O vírus é verdadeiramente mundial e pode persistir em várias ondas, com China, Itália, Irã, Índia, Reino Unido e, mais recentemente, Coreia do Sul e Rússia se juntando à lista encabeçada pelos Estados Unidos e pelo Brasil como as nações de maior incidência (Ramos, 2020).

Desde a Influenza de 1918, o mundo nunca experimentou uma pandemia tão disseminada, então há apenas uma base de referência experiencial mínima para orientar uma resposta informada (Kibbin, 2020). Desta forma, as restrições de bloqueio causadas pela pandemia de Covid-19 também impactaram a administração da justiça em todo o mundo. Diante da impossibilidade de contato humano, juízes e promotores tiveram que adiar as investigações e suspender as audiências e outras atividades relacionadas à justiça durante a pandemia (Sabino-Silva *et al.*, 2020).

Os dois principais conceitos focais da pandemia de Covid-19 são contágio e contenção. Essas ideias inter-relacionadas postulam arenas de confirmação de caso e reação em torno do objetivo de minimizar o contágio e a propagação. Abrigo no local simboliza a resposta nacional de distanciamento social - um mandato universal

de separação, para que todos fiquem em casa e proibição de agregação de mais de um determinado número de pessoas (mas varia entre e até dentro dos estados) - cancelando assim eventos de entretenimento, fechamento de restaurantes, todos não essenciais, negócios e reuniões de todos os tipos (Sabino-Silva *et al.*, 2020).

Políticas de estadia em casa e fechamento de importantes partes da economia aumentaram o desemprego, o isolamento social e a competição por necessidades básicas, ao mesmo tempo em que obrigaram o ensino em casa e locais de trabalho virtuais (Chen *et al.*, 2020).

Drasticamente, a vida diária é alterada devido às regras de vírus e à aplicação da conformidade, variando a resposta ao desafio de ordens de permanência em casa e restrições às reuniões públicas, e punição por agressão a profissionais da área médica, geralmente por meio de tosse, cuspe ou espirro. Todos estes promoveram respostas anômalas, apresentando uma ampla gama de situações e consequências globais que levantam questões de pesquisa importantes sobre o indivíduo e efeitos programáticos. As medidas de contenção, então, são estratégias implementadas como ordenanças sociais projetadas para limitar a transmissão do vírus entre os indivíduos (Ramos, 2020).

Existe, sem surpresa, uma grande variação nas formas em que diferentes países, estados e cidades abordaram a pandemia e nos tipos de medidas de contenção que eles empregaram e, em seguida, no momento e no tipo de alívio dessas medidas, pois os impactos dos vírus vão diminuindo (Kibbin, 2020).

A falta de uma estratégia nacional unificada contribui para o considerável momento na variação nos padrões de iniciação e crescimento da gravidade do vírus e das mortes no Brasil e em variações regionais na gravidade do vírus, mas sem dúvida resultou em medidas de contenção e seu alívio que variam enormemente de estado para estado e até mesmo dentro dos estados, pois eles e seus cidadãos variam em suas trocas entre recuperação econômica e aversão (Bauman, 2020).

Apesar das diferenças nas medidas de contenção, a resposta de cada jurisdição envolveu alguma combinação de restrições de viagem e controles de fronteira, requisitos de quarentena, isolamento social e requisitos de distanciamento, e o fechamento em grande escala de vários serviços, negócios e instalações educacionais (Ramos, 2020).

Embora seja a principal preocupação do governo minimizar os impactos da Covid-19 na saúde, a atenção também se voltou para outros efeitos da pandemia. Intervenções governamentais e regulatórias incluem rigorosas restrições de viagens domésticas e internacionais e agora uma série de estadias em casa em fases e mudanças nas regulamentações de distanciamento social (Chen *et al.*, 2020).

A escala dessa contenção deixou os criminologistas se perguntando qual o impacto que isso terá sobre vários tipos de crimes durante o restante do vírus e além. Embora o governo federal não tenha orientado recomendações de distanciamento social por meio de briefings semirregulares do Ministério da Saúde que tornaram públicos, o Supremo Tribunal Federal – STF definiu que Estados e cidades implementassem medidas sobre quando fechar e quando abrir diferentes locais de negócios, escolas e eventos públicos (Sabino-Silva *et al.*, 2020).

As escolhas de políticas podem estimular ou inibir o crime e, ao fazê-lo, gerarão consequências intencionais e não intencionais, e esses efeitos em comparação com o crime pré-vírus devem ser um dos focos do futuro. Uma vez que o vírus não está apenas em andamento, atualmente atinge um pico em todos os estados brasileiros; agora é certo que estará por aqui por algum tempo, acentuando assim a necessidade de orientação política empiricamente informada, bem como de fornecer a oportunidade de desenvolver essa orientação (Kibbin, 2020; Ramos, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão apresentada, pode-se concluir que o ensino de Arte possui características próprias que exigem práticas pedagógicas voltadas para a observação, a criatividade, a experimentação e a produção. Por essa razão, o processo de ensino e aprendizagem não deve limitar-se à transmissão de conteúdos teóricos, mas proporcionar aos estudantes oportunidades de contato com diferentes linguagens, materiais, técnicas e manifestações artísticas.

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação apresentam-se como importantes ferramentas pedagógicas. A utilização de computadores, internet, aplicativos, plataformas digitais e outros recursos tecnológicos possibilita ampliar o acesso às informações, às imagens, às obras de arte e às diferentes manifestações culturais. Além disso, permite que os estudantes produzam, registrem e compartilhem suas próprias criações, tornando o processo de aprendizagem mais participativo e conectado à realidade contemporânea.

A pandemia da Covid-19 intensificou a necessidade de utilização das tecnologias no ambiente educacional. Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção de medidas de distanciamento social, professores e estudantes precisaram buscar novas formas de comunicação e continuidade das atividades escolares. Nesse cenário, as TIC deixaram de ser apenas recursos complementares e passaram a representar instrumentos fundamentais para a manutenção do processo educativo.

Entretanto, a experiência vivenciada durante a pandemia também demonstrou que a tecnologia, por si só, não resolve todos os problemas educacionais. As desigualdades no acesso à internet, aos computadores, aos celulares e a outros recursos digitais dificultaram a participação de muitos estudantes. Assim, a incorporação das TIC ao ensino precisa estar associada a políticas de inclusão digital e a estratégias pedagógicas que considerem as diferentes realidades sociais e econômicas dos alunos.

No ensino de Arte, essa questão é ainda mais relevante, pois a experiência artística envolve não apenas o uso de ferramentas digitais, mas também a interação com pessoas, comunidades, culturas, espaços e manifestações artísticas. Dessa maneira, as tecnologias devem funcionar como instrumentos de ampliação das experiências e não como substitutas do contato humano e da prática artística.

A utilização das TIC também possibilita aproximar a escola da comunidade. No contexto de Parintins, por exemplo, as ferramentas digitais podem contribuir para registrar, valorizar e divulgar manifestações culturais locais, permitindo que conhecimentos e expressões artísticas da comunidade alcancem novos públicos. Essa integração entre cultura local e tecnologia pode fortalecer a identidade dos estudantes e ampliar sua compreensão sobre a importância da arte na sociedade.

Outro aspecto importante é a possibilidade de desenvolvimento de novas competências. Ao utilizar recursos digitais para pesquisar, criar, editar, produzir e divulgar trabalhos artísticos, os estudantes desenvolvem simultaneamente conhecimentos tecnológicos, artísticos, comunicacionais e sociais. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador do processo, orientando os alunos na utilização crítica, criativa e responsável das tecnologias.

Portanto, conclui-se que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao ensino de Arte representa uma possibilidade importante para transformar as práticas educativas. A experiência da pandemia demonstrou a necessidade de preparar escolas, professores e estudantes para utilizar as tecnologias de maneira consciente e pedagógica.

As TIC não devem substituir a escola, o professor ou a experiência artística presencial. Seu principal potencial está em ampliar os espaços de aprendizagem, facilitar o acesso ao conhecimento, estimular a criatividade e possibilitar novas formas de produção e divulgação artística. Dessa forma, a combinação entre práticas artísticas tradicionais, experiências presenciais e recursos digitais pode contribuir para uma educação artística mais dinâmica, inclusiva, criativa e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Pandemia e os desafios da sociedade contemporânea**.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

CHEN, X.; *et al.* **COVID-19 e seus impactos sociais e educacionais**.

DAVID, A. **COVID-19, saúde pública e medidas de contenção**.

KIBBIN, W. **The Global Macroeconomic Impacts of COVID-19**.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **COVID-19: public health and social measures**. Genebra: World Health Organization, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **COVID-19 educational disruption and response**. Paris: UNESCO, 2020.

RAMOS, M. **COVID-19, medidas de distanciamento social e políticas públicas**.

SABINO-SILVA, R.; JARDIM, A. C. G.; SIQUEIRA, W. L. Coronavirus COVID-19 impacts to the oral cavity and its connection with saliva. **Brazilian Oral Research**, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.



As Brincadeiras e os Jogos como Forma de Interação e Aprendizagem

Play and Games as a Form of Interaction and Learning

Liliane de Souza Oliveira

Possui mestrado em Ciências Da Educação. Wisdom Of Christian University, Wisdom. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade Futura, Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas, UEA.

Resumo: O presente trabalho aborda a importância das brincadeiras e dos jogos como instrumentos de interação e aprendizagem na Educação Infantil. O brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem, da coordenação motora, do raciocínio e das habilidades sociais. Além disso, as atividades lúdicas favorecem a interação entre as crianças e entre crianças e professores, possibilitando experiências de cooperação, comunicação, respeito às regras e resolução de conflitos. A partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural, especialmente dos estudos de Vygotsky, compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais e da mediação com outras pessoas e com a cultura. Os documentos oficiais brasileiros também reconhecem a relevância do brincar, destacando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O trabalho destaca ainda a importância do professor na organização de espaços, tempos, materiais e situações de aprendizagem que valorizem o lúdico. Conclui-se que jogos e brincadeiras, quando planejados com intencionalidade pedagógica, constituem importantes recursos para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; brincadeiras; jogos; ludicidade; interação; aprendizagem.

Abstract: This paper addresses the importance of play and games as tools for interaction and learning in Early Childhood Education. Play is a fundamental activity for a child's holistic development, contributing to knowledge construction and the development of imagination, creativity, language, motor coordination, reasoning, and social skills. Furthermore, playful activities foster interaction among children and between children and teachers, enabling experiences involving cooperation, communication, respect for rules, and conflict resolution. Drawing on the contributions of the historical-cultural perspective—particularly the studies of Vygotsky—it is understood that child development occurs through social relations and mediation with other people and culture. Official Brazilian documents also recognize the significance of play, highlighting interactions and play activities as structuring axes of pedagogical practices in Early Childhood Education. The paper also emphasizes the teacher's role in organizing spaces, time, materials, and learning situations that value the playful dimension. It concludes that games and play activities, when planned with pedagogical intentionality, constitute important resources for promoting meaningful learning and the holistic development of children.

Keywords: early childhood education; play; games; playfulness; interaction; learning.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma atividade essencial na infância e constitui um direito assegurado às crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece, em seu artigo 16, que o direito à liberdade compreende, entre outros aspectos, o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se (Brasil, 1990). Dessa forma, o brincar deve estar presente no cotidiano infantil não apenas como momento de diversão, mas também como uma possibilidade de interação, expressão, descoberta e aprendizagem.

Na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos ocupam lugar de destaque porque permitem que a criança explore o mundo, desenvolva sua imaginação, expresse sentimentos e estabeleça relações com outras crianças e com os adultos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que a brincadeira constitui uma linguagem própria da criança e possibilita a atribuição de novos significados às experiências vivenciadas, articulando imaginação, imitação e realidade.

Nesse sentido, brincar não significa apenas ocupar o tempo da criança. A brincadeira possibilita experiências que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e culturais. Por meio do faz de conta, dos jogos de regras, das brincadeiras tradicionais e das atividades de construção, a criança experimenta diferentes papéis, aprende a lidar com regras, desenvolve a comunicação e amplia suas formas de compreender a realidade.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui para compreender a importância das interações no desenvolvimento infantil. Para o autor, as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente nas relações sociais e, posteriormente, são apropriadas pela criança. Dessa maneira, a interação com outras pessoas exerce papel fundamental na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades humanas (Vygotsky, 1998). A brincadeira, nesse contexto, cria situações em que a criança pode agir para além de seu comportamento habitual, experimentar papéis sociais e desenvolver novas formas de pensamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também reconhecem essa importância ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. O documento compreende a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas relações e práticas cotidianas, brinca, imagina, experimenta, aprende, questiona e constrói sentidos sobre o mundo.

Assim, discutir as brincadeiras e os jogos como formas de interação e aprendizagem significa compreender que o lúdico não deve ser visto como uma atividade secundária ou apenas recreativa. Quando planejadas de maneira adequada, as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a autonomia, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento integral da criança.

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS COMO FORMA DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

Brincar faz bem. A criança tem o direito garantido por lei de brincar. Ela precisa vivenciar no cotidiano escolar todas as brincadeiras e jogos lúdicos.

As brincadeiras são consideradas importantes formas de estimular as crianças dentro da sala de aula e em todos os espaços recreativos da escola, pois elas promovem o desenvolvimento infantil, ampliam as habilidades nas crianças, desenvolvem a coordenação motora, promovem o relacionamento social e estimulam o desenvolvimento cognitivo e psicomotor nelas.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e da imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27).

Neste sentido, as brincadeiras dentro do espaço educacional desempenham um papel fundamental e especial para o conhecimento das crianças, pois além de serem atividades divertidas, são essenciais para o desenvolvimento infantil, de maneira que é por meio da interação e das brincadeiras que a criança se enche de experiências e se apropria de conhecimentos. Tudo isso favorece o seu desenvolvimento integral. A prática pedagógica voltada para a importância do brincar e interagir promove a capacidade de imaginação na criança. O brincar faz parte do seu universo.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (Vygotsky, 1998, p. 30).

Por isso, as brincadeiras e o imaginário da criança, como o faz de conta, fazem parte da sua vida infantil, e seus benefícios para ela são inúmeros, pois

desenvolvem e estimulam sua linguagem e as primeiras habilidades sociais através da imitação.

Os jogos educativos desenvolvidos em sala de aula auxiliam na aprendizagem da criança, no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social, além de desenvolver o raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos nos pequenos infantes.

De acordo com Kishimoto (1996), “o jogo tem a função lúdica (proporcionar diversão, prazer) e educativa (o jogo ensina). A brincadeira permite à criança participar das tarefas de aprendizagem com motivação”. Podemos afirmar então que os jogos são atividades lúdicas e recursos que ensinam, desenvolvem e educam as crianças de forma prazerosa.

Os jogos e as brincadeiras são os principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Pois exercem um papel muito importante para a vida escolar das crianças, pois é brincando que as crianças irão interagir entre elas, socializar com elas e com o professor, possibilitando o entendimento mútuo do cotidiano delas.

O jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário, então, promover a diversidade dos jogos e brincadeiras para que se amplie a oportunidade que os brinquedos podem oferecer (Naliin,2005, p.26).

Desta maneira, o jogo é um instrumento essencial no ambiente escolar, pois, além da interação, irá aguçar a curiosidade nas crianças, a competitividade, irá trabalhar o seu raciocínio e irá passar a lidar com os problemas do seu cotidiano.

Para Pereira e Souza (2015), “o jogo é essencial para a vida de uma criança, pois ela começa a descobrir suas habilidades, seus erros, seus acertos, como um treinamento praticado no dia a dia, desenvolvendo a construção de seus valores e suas crenças”.

Em via disto, os jogos proporcionam a toda criança, seja na escola ou em casa, a possibilidade de praticar, construir, defender, reproduzir, sonhar, dominar, adquirir competência e confiança, novos conhecimentos, agilidade de pensamentos e compreensão coerentes e lógicos, criar, refletir, tentar, mobilizar, favorecer, sentir, entender, memorizar, lembrar, comunicar, discutir, interagir e compreender o mundo que os cerca.

Os espaços lúdicos nas escolas de Educação Infantil devem ser confortáveis e climatizados, onde as crianças possam acessar brinquedos, jogos e fazer atividades recreativas à vontade e sentindo-se bem.

DEFINIÇÃO DOS TERMOS BRINCADEIRAS E JOGOS

A definição dos termos brincadeiras e jogos tem a sua importância na Teoria Histórico-Cultural para explicar as aprendizagens e o desenvolvimento humano

em sua essência. Na Rússia, há apenas a palavra “ígra”, que significa jogo, mas, nas traduções para o português, encontramos a substituição da palavra jogo pela palavra brincadeira. Entretanto, no Brasil, temos as duas palavras utilizadas como sinônimas e antônimas, gerando conflito nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o jogo é entendido como atividade com regras definidas e a brincadeira, como atividade espontânea, não tendo regras para ser desenvolvida, desmerecendo o brincar ao associá-lo à não seriedade. Contudo, a falta de clareza do papel deles na escola cria, também, a visão de jogo como passatempo, colocando-os opostos ao âmbito escolar e à maioria de seus conteúdos.

Ressalta-se que os jogos são atividades estruturadas que possuem regras definidas e objetivos específicos. Os jogos podem ser competitivos ou cooperativos e podem envolver habilidades, estratégia ou sorte. Exemplos de jogos incluem jogos de tabuleiro, jogos de cartas e esportes.

Já as brincadeiras são atividades lúdicas que geralmente envolvem diversão e interação social. Elas podem ser informais e não têm regras rígidas. Brincadeiras são comuns entre crianças, mas também podem ser apreciadas por adultos e muitas vezes estimulam a criatividade e a imaginação.

De acordo com Bomtempo (1999) e Santos (2001), a brincadeira e o jogo são iguais, sem diferenças. Gonzalez-Mena (2015) relaciona a brincadeira à cognição e à aprendizagem das crianças, mas não aprofunda essa relação. Ryngaert (2009, p. 35) trata o jogo como “terapia em si” e, ao mesmo tempo, como algo assustador. Ide (1999) atribui ao jogo o desenvolvimento integral da criança e à brincadeira apenas divertimento, o que corrobora a concepção de que o jogo é sério e a brincadeira não é séria. Para Oliveira (2002, p. 160), ora o jogo, ora a brincadeira têm papel de “recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena.” Assim, a diferenciação entre eles parece se tornar impossível, permanecendo a lacuna nas pesquisas quanto ao papel de cada um para as aprendizagens escolares.

Podemos então afirmar que os jogos de brincadeira, esse termo se refere a atividades que combinam elementos de brincadeiras e jogos. Muitas vezes, eles são menos formais do que os jogos tradicionais e podem envolver regras flexíveis, permitindo que os participantes se divirtam enquanto interagem uns com os outros.

INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O termo interação está presente na bibliografia recente assumindo diferentes significados. No dicionário da língua portuguesa, interação significa “influência ou ação mútua entre coisas e/ou seres [...] do indivíduo com a sociedade” (Houaiss, 2010, p.444). Já no dicionário de filosofia, o termo aparece associado ao significado de “ação recíproca, transação” (Abbagnano, 2014, p.665).

As significações dicionarizadas refletem a concepção de interação que é parte de nosso objeto de estudo, juntamente com a brincadeira. A partir da perspectiva da abordagem histórico-cultural e a desde a afirmação de sua “Lei geral” (Vygotsky, 2000) segundo a qual todas as funções mentais emergem das

relações entre pessoas e transmuda-se em função individual própria por meio de um processo de conversão por meio do signo – portanto, como significação, o autor estabelece as bases do psiquismo nas relações sociais como interações que se fazem presentes desde os primeiros momentos da existência humana (Vygotsky, 2007). Para Vygotsky (2007), a interação é uma necessidade ontológica, pois é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações que o ser humano se humaniza.

Segundo Pino (2005, p. 103) [...] “Vygotsky fala de „relações sociais” entendidas no sentido da sociabilidade humana em geral, a qual, por ser humana, implica uma certa consciência de que essa sociabilidade se concretiza em relações ou vínculos do tipo Eu – Outro (não-Eu)”. O próprio Vygotsky (2000, p. 25) afirma a importância fundante das interações Eu-Outro quando diz: “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo”. O autor chama a atenção, aqui, para que, nas interações, estão em jogo, mais que ações, significações de ações.

Pino (2005, p. 104) aponta, por sua vez, a aproximação entre essas afirmações vigotskianas e as proposições de Wallon acerca da relevância das relações sociais no desenvolvimento da criança ao citar o “outro como o eterno sócio do eu”.

O mesmo autor ainda destaca, na discussão acerca das relações sociais em Vygotsky (2005) que:

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em práticas sociais (Pino, 2005, p. 106).

Novamente, é enfatizado, nas relações sociais, nas interações, o processo de compartilhamento de significação – de atribuição de sentidos às ações e posições dos sujeitos envolvidos. A criança constrói e se apropria de ações e significações compartilhadas em tarefas realizadas com o outro. Nas ações compartilhadas, os atos entre os parceiros estão intimamente entrelaçados e criam possibilidades em que uma criança imita o outro no seu processo de desenvolvimento. A imitação é resultante de interações que se convertem em contextos de imitação.

Para Vigotsky (1995, p. 137), *“la imitación es, en general, una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño”* e um fato essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do comportamento, pois:

[...] constituye fundamentalmente el camino para adquirir aquellas actividades que están muy lejos de sus propias posibilidades, el medio para adquirir funciones como el lenguaje y las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 1995, p. 227).

Wallon (2005) afirma que a imitação é um instrumento fundamental de aperfeiçoamento da inteligência, um componente essencial na inteligência

expressiva, que opera a passagem do ato ao pensamento, lidando com os dois territórios e desenvolvendo uma mobilidade que vai da participação total do indivíduo em relação ao modelo para a construção interna do objeto, ou seja, a sua compreensão. Para o autor, a imitação propicia a manutenção das interações de crianças pequenas pelo fato de que há significados que são compartilhados a partir do movimento que foi realizado pela outra criança.

As interações assumem papel primordial no desenvolvimento do ser humano, por seu caráter mediador. Por sua vez, as interações são mediadas pela linguagem. A mediação assume, na abordagem histórico-cultural, um lugar de centralidade. Apesar disso, é difícil encontrar nos textos de Vygotsky (1995) um conceito para o termo. De acordo com Molon (2000), esse fato acontece por não se tratar de um conceito, mas de um pressuposto norteador de toda sua fundamentação teórica e metodológica. “A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (Molon, 2000, p.10). Na ideia de Vygotsky, a utilização de signos e a mediação são funções que distinguem o homem dos outros animais.

Para Pino (2005):

A questão da “mediação semiótica” é central na obra de Vygotsky, como lembra Wersch (1981), tanto para explicar a relação entre o mundo da biologia e o mundo da cultura – mundo da natureza “em si” e da natureza “para o homem”, como para explicar a conversão das funções naturais da criança em funções culturais. A expressão “mediação semiótica” traduz a natureza e a função do signo, esse meio genial inventado pelos homens [...] (Pino, 2005, p. 159, 160).

Para Pino, “o outro é condição necessária para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação ou conversão, sendo o principal agente, tenha ou não consciência disso” (2005, p.154). Nesse processo, Vygotsky destaca dois termos para denominar o mecanismo de “transposição” de planos das funções humanas: internalização e conversão. Segundo Pino (2005, p. 160, 161) “o primeiro termo presta-se mais a expressar a passagem de um plano para outro, ao passo que o segundo presta-se mais a denominar a natureza da passagem”.

Por meio da mediação, as crianças bem pequenas se apropriam das práticas humanas, o que lhes dá condição para se comunicar, mesmo antes da fala. Para Vygotsky, o bebê inicia esse processo no plano natural das funções biológicas e termina no plano cultural das funções simbólicas.

INTERAÇÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, principal documento orientador do trabalho nesse nível da educação básica, como já apontamos, estabelecem as interações como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas dos currículos da/na Educação Infantil (Brasil, 2010). Ao analisarmos

tanto as DCNEIs quanto outras publicações do MEC , é possível comprovar o importante papel atribuído às interações sociais para o pleno desenvolvimento das crianças no contexto da Educação Infantil.

Entre os documentos oficiais que pontuam a questão das interações, apontaremos o que nos dizem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e o parecer que pediu a sua fixação (Brasil, 2009).

Fazendo referência aos estudos de Vygotsky (1995), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, enfatizam que a interação social é:

[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (Brasil, 2006, p. 14).

O texto também estabelece que o desenvolvimento das crianças é tão mais potencializado quanto mais diversos forem seus parceiros e experiências, “desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (Brasil, 2006, p.15).

O documento também destaca que, mesmo antes de desenvolverem a fala, os bebês e crianças bem pequenas já se expressam por meio de outras linguagens como a gestual, a corporal, entre outras, mas sempre a partir do contato com outros parceiros – adultos ou crianças. No âmbito da escola, é importante então garantir trocas significativas entre adultos e crianças e oportunizar trocas entre as próprias crianças, principalmente por meio da brincadeira, bem como dar tempo e espaço para que elas desenvolvam atividades em pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões. Ainda nessa perspectiva, o documento afirma que:

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças (Brasil, 2006a, p.16).

Ou seja, é papel do professor da Educação Infantil organizar o ambiente e as atividades de modo a possibilitar essas trocas, participações, interações e negociações entre as crianças.

O documento ainda menciona as interações entre as crianças no item em que o documento trata dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições. Segundo o documento:

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil:

[...] organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação (Brasil, 2006, p. 39-40).

Para que isso seja possível, os espaços devem ser construídos e organizados levando em consideração as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças e devem também possibilitar as interações entre elas e entre elas e os professores e demais adultos da instituição (Brasil, 2006b, p. 42-43).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), tendo como base os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a), buscaram transformar esses parâmetros em indicadores operacionais a fim de servir como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. Os indicadores foram estabelecidos em torno de sete dimensões, sendo uma delas as interações. Cinco indicadores compõem essa dimensão: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, o termo interações se faz presente em todo o texto, a começar pela definição de criança apresentada no art. 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p.12).

Ao analisar esses pontos, percebe-se que as interações entre as crianças e entre elas e seu professor são consideradas fundamentais para uma experiência educativa de qualidade. Interações possibilitadas através de diferentes experiências que ampliem as vivências das crianças em todos os campos e com os diferentes sujeitos envolvidos, usando as suas múltiplas linguagens – verbal, corporal, gestual e diversos recursos que ampliem essa aprendizagem.

A BRINCADEIRA AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo da história da humanidade, o brinquedo e a brincadeira foram temas considerados por expoentes no campo da filosofia, da antropologia, da psicologia e da pedagogia. Refletir sobre a brincadeira não é algo novo, na Grécia Antiga, por exemplo, Platão e Aristóteles pensavam a brincadeira como uma forma de

descoberta e prazer, isso porque, nesse período, a brincadeira era vista pelos adultos, como uma fuga da realidade e para as crianças uma recreação, embora a “imagem social da infância” não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse ter valor em si (Wajskop, 2001). Já Erasmo e Montaigne propunham que o ensino dos conteúdos deveria assumir uma forma lúdica. Por se perceber que a brincadeira dava às pessoas prazer, já que nessa época começava a se pensar em uma forma de educação (depois chamada de Educação Sensorial), o brinquedo passa a ser um recurso importante como forma de associar o estudo ao prazer (Wajskop, 2001).

Ariès (2006) aponta que desde o início do século XVII os jogos das crianças e dos adultos eram os mesmos; não existia diferenciação. Brincavam da mesma forma e juntos nas festas, nas ruas. O trabalho não ocupava tanto tempo e nem tinha tanta importância para as pessoas. Era por meio das brincadeiras que a sociedade estreitava os seus laços e se sentia unida. Com o passar do tempo, a brincadeira passa a ser considerada profana e fica reservada só para as crianças e para o povo, não era mais permitido aos adultos das classes altas esse tipo de divertimento. A brincadeira vai sendo abandonada pela sociedade dos adultos, e até hoje, muitas brincadeiras são vergonhosas quando praticadas por “gente grande”.

A igreja condenava os jogos, e a “moral e bons costumes” fizeram com que alguns tipos de jogos fossem condenados até para as crianças, como os jogos de azar, de dança e até esportes. Quem jogava era considerado um “semicriminoso”. Essa visão só começa a mudar sob a influência dos jesuítas, que perceberam que o jogo também tinha possibilidades educativas e o aceitaram como “divertimento disciplinado, controlado” (Ariès, 2006).

No século XVIII, segundo Kishimoto (1990), acontece a popularização dos jogos educativos, aos quais, antes disso, apenas príncipes e nobres tinham acesso. Esses jogos tornam-se veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. É nessa mesma época que Rousseau, em *Emílio*, constrói uma concepção de infância que acarreta na adoção de práticas educativas que perduram até os dias de hoje, em que as crianças devem se vestir de acordo com a sua idade tem permissão para se comportar de modo distinto dos adultos, podendo assim brincar de cavalinho de pau, piões e passarinhos. Com isso, abre-se espaço para a psicologia infantil e, conseqüentemente, para a discussão da importância do ato de brincar para as crianças. Rousseau foi o primeiro a defender que as crianças não eram adultos em miniatura, mas sujeitos com modos próprios de entender e sentir. Desse modo, a infância seria uma fase distinta da dos adultos e o lúdico é parte desse jeito próprio que as crianças têm de entender e participar do mundo (Lopes, 2004).

Assim como Rousseau (1793), para Pestalozzi (1746), a brincadeira e o brinquedo aparecem como forma educativa de sentidos, ainda tendo como eixo central a diversão, mas na perspectiva de uma educação moralizadora, dentro de uma lógica religiosa, onde “as crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade” (Wajskop, 2001, p. 21).

Filósofos e pedagogos como o próprio Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Friedrich Froebel (1782 – 1852), Comenius (1593 - 1670), Pestalozzi (1746 - 1827) Maria Montessori (1870 – 1909) e Ovide Decroly (1871 – 1932) começam a repensar a questão da infância e, conseqüentemente, a educação na infância, já propondo “uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis” (Wajskop, 2001, p. 22).

Kishimoto (1990) aponta que a influência das ideias de Rousseau, na França, permitiu que se criassem inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial com vistas a estudar crianças deficientes mentais, cujos conhecimentos foram, depois, utilizados para o ensino das crianças normais.

Froebel, Montessori e Decroly contribuíram para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos.

A partir da criação dos jardins de infância por Froebel, o significado da brincadeira na educação da criança ganha mais importância e um novo olhar, segundo Kishimoto (2002, p.57), o brincar passa a ser discutido “enquanto um ato de expressão livre, um fim em si mesmo, ou um recurso pedagógico, um meio de ensino”.

Para o autor, desde os primeiros anos de vida da criança, a brincadeira é importante, pois as crianças já interagem, brincam com seu corpo, seus membros. Froebel (*apud* Kishimoto, 2002) aponta no brincar características diversas como prazer, autodeterminação, atividade representativa, seriedade do brincar, entre outras, o que o aproxima da perspectiva de autores como Vygotsky (1984) e Leontiev (1987, 2006).

Kishimoto (1990) afirma ainda que, no Brasil, as pesquisas realizadas a respeito das brincadeiras tradicionais e sua importância para a socialização, integração social, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo ainda estão começando. Na década de 1980 acontece um processo de valorização do jogo, com as brinquedotecas e o aumento da produção científica sobre o tema.

Na atualidade, principalmente na produção acadêmica, temos as contribuições das teorias do campo da psicologia, da sociologia e da filosofia, que buscam trazer a dimensão da cultura e das construções sociais para a discussão sobre o brincar. Consensualmente, sabemos que brincar não é inato, é aprendido no processo de compartilhar significados (Brougère, 2003).

No entanto, parece que o olhar para a educação como construção cultural ainda é um movimento a ser vivido no interior das instituições escolares de maneira hegemônica.

Vivemos a época de Platão em que a brincadeira, por despertar o interesse das crianças, é usada com caráter didático pela maioria das instituições de educação infantil, com o objetivo de preparação para um futuro, em que o professor, por meio do controle/do planejamento, busca “garantir”, de maneira ilusória, o processo da aprendizagem. Devido a essa preocupação, se torna clara a necessidade de

perceber crianças e bebês como seres sociais, e assim pensar em atividades que, de fato, lhes permitam experienciar contextos culturais, que possibilitem a construção da autonomia (Cardoso, 2016, p.56).

AS PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Oliveira (2020), a ludicidade é usada para analisar, inserir e reforçar os assuntos que são repassados em sala de aula. O lúdico é o caminho que pode ajudar os professores a alcançarem novos resultados baseados no nível de aprendizado dos alunos.

O lúdico é um instrumento de ensino muito relevante para que os alunos aprendam melhor, pois se os professores processarem os conteúdos de forma mais dinâmica, ou seja, através dos jogos e brincadeiras, os alunos disporão de mais interesse pelo conteúdo e alcançarão uma aprendizagem significativa. Caso haja o emprego de jogos e brincadeiras em sala de aula, ocorre o aumento do cansaço nos estudantes, que passam pelo menos quatro horas por dia em sala de aula (Braga, 2015).

A escola precisa corresponder a um espaço estruturado para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. O processo de aprendizagem por meio da utilização de ferramentas lúdicas proporciona ao aluno melhor aprendizado dos conteúdos. Os jogos em sala de aula podem agilizar ou potencializar a formação do conhecimento através do estímulo (Aguir, 2020).

De acordo com Fonseca *et al.* (2018), a ludicidade no âmbito escolar é compreendida como um processo de ensino-aprendizagem que tem o intuito de tornar a integração dos conteúdos apazível. A ludicidade deve ser empregada como fomentadora da aprendizagem nos processos escolares, proporcionando a afinidade dos estudantes com as informações obtidas. Respeitando o nível de aprendizado do estudante bem como o tempo em que irá perdurar a atividade.

O desenvolvimento de pesquisa voltado para a temática lúdica é de sobremodo educativo, estabelecendo mecanismos para o desenvolvimento da curiosidade e da descoberta do estudante (Alencar, 2020). A escola precisa dispor de um ambiente de mediações pedagógicas, permitindo a equidade no acesso aos diversos recursos de comunicação, para incentivar e capacitar os educandos de forma crítica para conviver em sociedade.

Acredita-se que, brincando e se divertindo, o aluno direciona sua mentalidade para a realidade que o cerca, aprende e absorve com mais força. Portanto, pode-se dizer que por meio das atividades de entretenimento, a realidade pode ser expressa, absorvida e construída. Por meio do lúdico, o aluno usa a diversão para aprender qualquer assunto, o que é útil para o ensino de disciplinas (Altarugio, 2017).

Brincadeiras e interações são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional, tanto em crianças quanto em adultos. Aqui estão algumas ideias sobre como elas se relacionam: desenvolvimento social — brincadeiras incentivam a interação, promovendo habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e

resolver conflitos; criatividade — muitas brincadeiras permitem que as pessoas usem a imaginação, criando cenários e histórias, o que estimula a criatividade; aprendizado — através de brincadeiras, as crianças aprendem sobre regras, turnos e a importância de seguir instruções.

Já as interações trabalham a comunicação — durante as brincadeiras, as interações ajudam a desenvolver habilidades de comunicação. As pessoas aprendem a expressar suas ideias e ouvir os outros; vínculos — brincadeiras em grupo — fortalecem laços entre amigos e familiares, criando memórias compartilhadas que são importantes para relacionamentos saudáveis e para a empatia — ao brincar com os outros, é possível entender diferentes perspectivas e desenvolver empatia.

Podemos citar alguns exemplos de brincadeiras que promovem interações, tais como: Esconde-esconde: As crianças se escondem enquanto uma delas conta. Isso envolve estratégia e colaboração; Queimada: Um jogo em equipe que incentiva o trabalho em grupo e a comunicação; Teatro de fantoches: As crianças criam histórias e personagens, promovendo a criatividade e a interação entre elas. Essas dinâmicas são essenciais para construir habilidades sociais ao longo da vida.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIANTE A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO

A utilização de brincadeiras como método educacional é um progresso para a educação dos alunos. Segundo Alves (2018), para que o professor possa trabalhar a ludicidade em sala de aula, torna-se essencial que o professor conheça os níveis de conhecimento do estudante em relação ao assunto a ser ministrado, bem como o grau de aproveitamento que o jogo proporcionará aos alunos.

O papel da escola na aprendizagem, sua função é transmitir conhecimentos científicos sistemáticos e produzir novidades no processo de desenvolvimento do aluno, principalmente formalizando seus próprios conteúdos, que são diferentes dos conhecimentos cotidianos. As mediações são executadas pelos professores que utilizam objetos, livros, materiais didáticos e todos os métodos que permeiam esse processo (Oliveira; Alves, 2005).

Considera-se que a educação sempre vem sofrendo transformações ao longo do tempo. Para que o professor possa acompanhar os compassos dessas transformações ponderosas, que ele torne as aulas mais atraentes e práticas. Para tanto, a didática é uma ferramenta fundamental para a contribuição para o conhecimento dos alunos (Fernandes *et al.*, 2018).

Segundo Guimarães e Rosa (2014), o docente deve planejar e estar apto para a elaboração e realização de atividades criativas para os alunos. Ainda de acordo com os autores, os professores necessitam se posicionar para as variedades de recursos pedagógicos a serem trabalhados em sala de aula.

Portanto, o professor precisa estar cheio de vitalidade, reflexão, atualização de atividades novas e interessantes e ser capaz de minimizar as necessidades dos

alunos. Os professores devem encontrar novas maneiras de atrair a atenção da classe para que eles possam não apenas se envolver em atividades que requeiram concentração e disciplina, mas também relaxar. Trabalhar com jogos requer planejamento, pois o lúdico não é somente uma atividade para cumprimento de horário, requer organização e avaliação do que foi realizado (Duarte, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que as brincadeiras e os jogos desempenham papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Brincar é uma necessidade própria da infância e, ao mesmo tempo, uma importante forma de expressão, interação e construção de conhecimentos.

As atividades lúdicas possibilitam que as crianças desenvolvam diferentes habilidades, entre elas a linguagem, a criatividade, a imaginação, a coordenação motora, o raciocínio, a autonomia e as competências sociais. Ao brincar com outras crianças, elas aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras, esperar sua vez, resolver conflitos e compreender diferentes pontos de vista.

A perspectiva histórico-cultural evidencia que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às interações sociais e à mediação realizada por outras pessoas. Nesse sentido, o professor exerce uma função essencial, pois deve organizar espaços, tempos, materiais e situações que favoreçam experiências significativas de brincadeira e interação. O lúdico, portanto, precisa fazer parte de um planejamento pedagógico intencional e não ser utilizado apenas como passatempo.

Os documentos oficiais da Educação Infantil reforçam essa compreensão ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Assim, cabe às instituições de Educação Infantil garantir espaços seguros, acolhedores, diversificados e estimulantes, nos quais as crianças possam brincar, criar, imaginar, experimentar e aprender.

Conclui-se, portanto, que jogos e brincadeiras são importantes mediadores do processo de ensino e aprendizagem na infância. Quando utilizados de forma planejada e respeitando as características e necessidades das crianças, eles tornam o processo educativo mais significativo, prazeroso e participativo, contribuindo para a formação integral dos sujeitos e para sua inserção na cultura e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



A Importância das Interações, das Brincadeiras e do Lúdico no Desenvolvimento Infantil

The Importance of Interactions, Play, and Playful Activities in Child Development

Liliane de Souza Oliveira

Possui mestrado em Ciências da Educação. Wisdom of Christian University, Wisdom. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade Futura, Graduação em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas, UEA.

Resumo: A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa educacional. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico, das brincadeiras e das interações para o desenvolvimento infantil, considerando os aspectos históricos e legais que contribuíram para a consolidação da Educação Infantil como direito da criança. Para tanto, aborda-se a trajetória das creches e pré-escolas, destacando a passagem de uma concepção predominantemente assistencialista para uma perspectiva educacional pautada no cuidado, na educação e no desenvolvimento integral. Discute-se, ainda, a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e emocional das crianças, bem como a importância da participação da família e da escola nesse processo. Os documentos oficiais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, reconhecem a criança como sujeito de direitos e ressaltam a importância das interações e das brincadeiras no cotidiano escolar. Conclui-se que brincar não deve ser compreendido como simples passatempo, mas como uma experiência essencial para que a criança explore, imagine, crie, interaja, desenvolva sua autonomia e construa conhecimentos de maneira significativa e prazerosa.

Palavras-chave: educação infantil; ludicidade; brincadeiras; interações; desenvolvimento infantil.

Abstract: Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and aims to promote the child's holistic development—encompassing physical, psychological, intellectual, and social aspects. In this context, interactions and play play a fundamental role in the teaching-learning process, serving as the structural pillars of pedagogical practices at this educational stage. This study aims to reflect on the importance of playfulness, games, and interactions for child development, considering the historical and legal aspects that contributed to establishing Early Childhood Education as a child's right. To this end, it addresses the evolution of daycares and preschools, highlighting the shift from a predominantly welfare-oriented approach to an educational perspective grounded in care, education, and holistic development. It also discusses the contribution of playful activities to children's cognitive, affective, social, motor, and emotional development, as well as the importance of family and school participation in this process. Official Brazilian documents—such as the 1988 Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent, the Law of Guidelines and Bases for National Education, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and

the National Common Curricular Base—recognize the child as a rights-bearing subject and emphasize the importance of interactions and play in daily school life. The study concludes that play should not be viewed merely as a pastime, but as an essential experience allowing children to explore, imagine, create, interact, develop autonomy, and construct knowledge in a meaningful and enjoyable way.

Keywords: early childhood education; playfulness; play; interactions; child development.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende abordar as interações e as brincadeiras lúdicas como facilitadoras no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, visto que é por meio desses dois eixos, o brincar e as brincadeiras, que acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil- DCNEI, é possível encontrar esses dois eixos estruturantes- as interações e as brincadeiras, que também são garantidas pela Base Comum Curricular- BNCC. Cabe às instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que oferecem a modalidade de Educação Infantil seguir essas orientações estabelecidas por lei.

Como afirmam as DCNEI (2010, p.12), a Educação Infantil “[...] constitui estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Ainda de acordo com as DCNEI (2010, p. 25), “o brincar é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Seguindo essas orientações norteadoras, o brincar por meio do lúdico e as brincadeiras devem ser o caminho para que a fase escolar dessas crianças venha a ser prazerosa e que seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional se desenvolva por completo.

Vale destacar que historicamente as crianças bem pequenas não eram consideradas como sujeitos que passavam pelo processo de desenvolvimento. E o atendimento nas instituições de ensino era pautado apenas no cuidar, visando o assistencialismo, principalmente para as crianças que vinham de famílias mais pobres, sem nenhum poder aquisitivo.

Essa concepção de uma educação assistencialista mudou com o decorrer do tempo, mas foi por meio das lutas sociais que essas mudanças aconteceram em favor das crianças.

Em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, traz que o atendimento às crianças de creches e pré-escolas passa a ser um direito assegurado, sendo que este direito é um dever do Estado ofertar esse ensino gratuitamente.

Em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e nele é reafirmado o direito das crianças de creches e pré-escolas a uma educação de qualidade, onde elas venham se desenvolver completamente para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

Afirmando e assegurando esse direito, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, traz em seu Art. 29 que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, sendo que agora as creches e pré-escolas passam a integrar a educação básica.

A partir deste momento, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, derrubando a concepção de que, antes, a Educação Infantil era apenas assistencialista; começa, de fato, a integrar o campo educacional.

Não podemos negar os avanços e conquistas significativas que aconteceram dentro da Educação Infantil ao longo de sua trajetória. Mediante todas essas mudanças, ainda presenciamos vários impasses em relação ao que se acredita ser o verdadeiro significado do cuidar, educar e brincar nas escolas que atendem crianças de creches e pré-escolas.

Sabe-se que, antes dessas mudanças, em muitas instituições de educação infantil, os momentos lúdicos eram considerados como mera distração, sem nenhum sentido e objetivo educacional, e o educar como um meio de preparar a criança para o Ensino Fundamental, levando à descaracterização do tempo e da importância do brincar, de explorar as brincadeiras e as interações como práticas destinadas ao desenvolvimento pleno da criança.

Lembrando que é importante que as escolas de Educação Infantil ofereçam condições suficientes para esse desenvolvimento, com atividades planejadas e significativas, proporcionando à criança a possibilidade de estabelecer vínculos afetivos e que o momento de aprendizagem possa se dar de forma prazerosa, sendo direcionado por meio de brincadeiras de acordo com sua faixa etária.

Nesse sentido, sabe-se que o brincar não pode ser simplesmente um passatempo, uma brincadeira sem sentido ou objetivo. Sendo assim, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998, p.22), “o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Ressaltando que é por meio das brincadeiras lúdicas e interações que as crianças interagem entre si, socializam, estabelecendo vínculos e novas aprendizagens.

UM OLHAR SOBRE A CRECHE E PRÉ-ESCOLA

A educação escolar no Brasil vem sofrendo algumas mudanças ao longo do tempo e estas mudanças sempre estiveram relacionadas a fatores tais como: o contexto social, cultural, econômico e político do país. Neste sentido, Libâneo (2005, p.130) nos afirma que: “A história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos”.

Nota-se que toda a história da educação no Brasil, em especial a Educação Infantil, sempre esteve ligada a estes fatores e, conseqüentemente, as condições dessas instituições onde era oferecido esse atendimento, creches e pré-escolas,

também estavam ligadas às questões políticas, sociais e econômicas. Sabemos que esta etapa do ensino também veio sofrendo com tais mudanças. A educação infantil em nosso país, anteriormente, só priorizava o “cuidar”, deixando de lado o educar, pois as creches eram consideradas verdadeiros depósitos onde as crianças de 0 a 3 anos de idade eram deixadas, uma vez que suas mães começavam a entrar no mercado de trabalho e este motivo necessitava deste precário atendimento.

Já nos países ocidentais nascia certa preocupação em melhorar o atendimento que era oferecido nas instituições responsáveis por este atendimento, já que eles começavam a reconhecer e compreender que a infância é uma fase peculiar que necessitava e inspirava cuidados adequados. Neste sentido, Aries (1981) nos mostra que essa consciência de que a infância é uma fase peculiar e que inspira cuidados diferenciados não foi algo a que se deu valor em todos os tempos. Este entendimento sobre as particularidades da infância surgiu com o fim da Idade Média e se modificou durante os séculos.

Mais uma vez, podemos observar e dizer que tanto a infância quanto a educação infantil eram desvalorizadas e só com o decorrer do tempo esta concepção foi mudando. Na sociedade medieval quando se olhava para criança e via um adulto em miniatura que podia viver sem os cuidados da mãe, em que esta criança passava a fazer parte do mundo dos adultos participando de jogos, rituais e de atividade que não havia nenhuma restrição, ressalta-se o quanto a criança era desvalorizada, tendo seus princípios, sua inocência violada pela própria família e sociedade, sendo que estas deveriam proteger a criança, tais fatos podem ser observados a seguir:

Na sociedade medieval, assim que a criança conseguisse viver sem os cuidados constantes da mãe, ela passava a fazer parte da sociedade dos adultos, sem haver distinção entre eles e sem restrição nas atividades sociais; as crianças participavam dos jogos e brincadeiras, bem como do trabalho e dos rituais [...] (Sheila, 2009, p.17 e 18).

Com o decorrer do tempo, este quadro vai mudando, a criança vai sendo vista com outro olhar, considerando a necessidade desta ser educada, como também cuidada de forma correta e coerente com sua faixa etária preparando-a, assim, para ser inserida no mundo dos adultos.

A partir dos séculos XVI e XVII, a criança passou a ser considerada ingênua, gentil e cheia de graça; se tornou uma fonte de distração para os adultos [...]. No entanto, reformadores e moralistas recusavam a ideia de que associava a criança a um brinquedo. A partir da concepção destes, as crianças passaram a ser vistas como inocentes e incorruptíveis e afirmavam que seria necessário conhecê-las melhor, discipliná-las, para depois inseri-las no mundo dos adultos (Sheila, 2009, p.18).

Como vimos acima, é a partir dos séculos XVI e XVII que a criança passa a ser vista como um brinquedo pelos adultos, transformando-se em fonte de distração para eles, ou seja, começa uma mudança na ideia que se tinha anteriormente de

criança (desconsiderada, ignorada) para um ser que agora era visto, mas com um sentimento de paparicação. No entanto, os moralistas discordavam desta visão, pois tinham a concepção de que a criança tem que primeiro ser conhecida, disciplinada para depois ser inserida no mundo dos adultos, sempre as considerando como seres ingênuos e inocentes e que tanto a família como a sociedade não tinham que ter sentimento de paparicação por elas e, sim, a preocupação de ensiná-las e cuidá-las de forma eficaz e rígida.

[...] Nas famílias do século XVIII é possível perceber que os dois sentimentos sobre a infância, a paparicação e a preocupação em preservar e disciplinar as crianças, estavam incorporados e iniciou-se a preocupação com a higiene e a saúde física [...]. A partir desta resignificação da infância, tanto a família quanto as instituições, especialmente a igreja, passam a se ocupar do cuidado e da educação da criança (Sheila, 2009, p.18).

Vimos antes que a criança era vista como uma distração para os adultos e é a partir da concepção de reformadores e moralistas de que a criança necessita de cuidados e educação, sendo estes cuidados oferecidos pelas famílias e instituições voltadas às crianças, que a questão da saúde e higiene começa a se tornar preocupação, uma vez que anteriormente a mortalidade infantil era muito grande justamente pela falta de cuidados.

Com a Revolução Industrial, no século XIX, houve uma mudança significativa na estrutura familiar, em que as mães tiveram que assumir o papel dos homens nas fábricas, uma vez que o trabalho pesado não era mais necessário. Isso levou as donas de casa a se afastarem de deveres domésticos, inclusive de cuidar de seus filhos. Com esta mudança na estrutura familiar, viu-se a necessidade de construir instituições voltadas para o 'cuidado' infantil, sendo que, com o passar do tempo, esta necessidade crescia cada vez mais.

Na Alemanha, em 1840, surgem as primeiras instituições destinadas às crianças, como o jardim de infância fundado por Froebel, onde eram atendidas crianças menores de três anos e, na França, em 1844, foram criadas as creches que atendiam menores. Só na década de 1870 houve uma expansão na criação de creches tanto na França como em outros países. Nesta época, as primeiras creches foram criadas no Brasil; inicialmente, eram 15 em todo o país. No decorrer do tempo, esta quantidade foi aumentando e é neste momento que o país vai avançando de forma lenta, tanto na regulamentação como na atuação destas instituições.

Neste momento, as creches eram destinadas apenas aos filhos das mães de classe pobre; no entanto, o mercado de trabalho já não era mais ocupado apenas pelas mulheres de baixa renda; a partir daí, mulheres da classe média também ocupavam seu lugar no mercado de trabalho, aumentando a procura por alternativas de cuidados para seus filhos.

Com esta demanda vinda de outra classe social à procura do atendimento nas creches, deu-se início a um novo olhar em direção a ela, já que antes era destinado apenas para os filhos das mães de classe pobre, o que não se pensava

era que outras mães pudessem procurar este atendimento. A partir daí, começaram os movimentos das mulheres trabalhadoras na busca por melhorias no atendimento nas creches, uma vez que elas só se preocupavam com o cuidar. Estes movimentos em busca de tais melhorias geraram alterações na Constituição de 1988, uma vez que estas mudanças iriam beneficiar a todos, constituindo-se um direito legal para a nação. Segundo Libâneo (2005, p.252): “Como dever do Estado, a educação infantil é uma novidade da Constituição Federal de 1988”.

O que se pode perceber é que até 1988 a Educação Infantil não era vista como uma preocupação do Estado, o que veio a mudar a partir da criação da Constituição de 1988 e é a partir daí que a criança é vista pela primeira vez como sujeito de direito. É possível notar que algumas mudanças ocorreram no que diz respeito às leis para o benefício da Educação Infantil.

Conheceremos a seguir as leis e documentos que amparam, regem, norteiam e orientam a Educação Infantil em nosso país, bem como o que eles dizem a respeito dessa educação, pois é a partir dessas conquistas legais que começamos a vislumbrar uma mudança mais expressiva no atendimento às crianças.

CONTEXTUALIZANDO A CAMINHADA DAS LEIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Somos conhecedores que em nosso país há uma lei maior que guia as demais existentes, estamos nos referindo a Constituição de 1988 que foi criada para assegurar os direitos de todos os cidadãos brasileiros e por que não dizer assegurar os direitos das crianças a Educação, pois só a partir dessa lei que a criança é considerada como sujeito de direito uma vez que elas eram consideradas como um adulto em miniatura não levando em consideração, nem respeitando seus direitos como criança. Esta lei maior guia todas as outras, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para iniciarmos a nossa discussão, partiremos da Constituição de 1988, que nos permite uma melhor compreensão das demais leis que estão atreladas a esta. Com a criação da Constituição de 1988, todos os cidadãos passaram a ter seus direitos “garantidos e respeitados”; não só os adultos, mas as crianças também passaram a ser incluídas como sujeitos de direitos, principalmente na área da educação, em que ela não só garante, mas também deixa bem claro no art. 208, inciso IV, que é dever do Estado oferecer “a educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988). Desta maneira, a Constituição de 1988 é uma grande conquista para todos os brasileiros.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, nele, foi reafirmado e reforçado o direito da criança à educação, à alimentação, ao lazer e à proteção.

Seis anos depois da implementação do ECA, em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei vem normatizar o oferecimento da educação, esclarecendo seus princípios, objetivos e como deve

funcionar o sistema educacional brasileiro. Com a LDB 9394/96 tivemos grandes ganhos, em especial na Educação Infantil. Como vimos, existe um interesse por parte das leis de que o direito à educação seja respeitado e a própria LDB destina a Seção II somente para a Educação Infantil.

No art. 29 está explícito que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Este estudo refere-se às finalidades da educação infantil quanto ao desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

O art. 30 afirma que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.” Neste estudo são estabelecidas as instituições em que será oferecido este atendimento, sendo a creche e a pré-escola responsáveis por esta etapa do ensino, que se inicia com as crianças de 0 a 3 anos na creche e de 4 a 5 anos na pré-escola. É bem claro que os dois incisos deste estudo nos mostram que a educação infantil está dividida em duas fases, respeitando sua faixa etária.

O art. 31 traz que: “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Neste estudo são mencionadas as diretrizes que devem ser consideradas quando da avaliação do desenvolvimento das crianças na sua etapa escolar sem fins de promoção para o Ensino Fundamental, ele deixa bem claro que é proibido qualquer tipo de avaliação com o objetivo de promoção ou para o acesso ao ensino fundamental, uma vez que esta deve considerar o desenvolvimento das crianças com o acompanhamento feito pelos professores, bem como por meio de registros, ou seja, mesmo que não haja avaliação com o objetivo de promover ou reprovar, mas esta existe para assessorar as crianças em seu desenvolvimento físico, psicológico e social.

Conhecemos aqui as leis que garantem o acesso das crianças à educação e os locais em que esta educação deverá ser realizada. No entanto, apenas as leis não são suficientes para oferecer uma orientação pedagógica à comunidade educativa, por isso, conheceremos a seguir os documentos que norteiam a Educação Infantil em seus aspectos curriculares e pedagógicos em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O elemento lúdico pode ser considerado como um meio importante no âmbito educacional, pois possibilita uma evolução integral na área afetiva, social e moral,

além de contribuir para a estruturação da criatividade, autossuficiência, seriedade e cooperação dos alunos (Morais, 2014).

Segundo Alencar (2015), o decurso de aprendizagem do ser humano abrange diversos fatores direcionados à afetividade, à cognição ou à emoção. Esse processo de aprender pode ser entendido multidisciplinarmente, trazendo consigo inúmeras ferramentas na área da educação. Cada um possui uma forma de aprender, juntamente com um tempo e um ritmo, assim, torna-se necessária a procura de mecanismos que colaborem no desenvolvimento e construção do conhecimento.

O lúdico é capaz de trazer à aula momentos de felicidade, independentemente da etapa da vida do indivíduo, adicionando leveza à rotina escolar, além de fazer com que o aluno lembre melhor dos ensinamentos que lhe são repassados, de maneira mais significativa. A ludicidade auxilia neste espaço como complemento facilitador da aprendizagem, surgindo como um apoio para desenvolver processos sociais de expressão, diálogo e formação do conhecimento, melhorando a autoestima e a conduta do indivíduo (Roloff, 2010).

De acordo com Duarte (2010), o lúdico é reproduzido por meio de jogos e brincadeiras educativas que diversos educadores empregam como metodologia, de forma a propiciar o aprendizado da leitura e escrita de modo transformador. Em sala de aula, o lúdico pode ser empregado na aula tradicional, rompendo a monotonia, carregando uma forma de ensinar e aprender diversificada, tornando-se fundamental no dia a dia do indivíduo.

Para Balbinot (2017), a prática profissional na área educacional tem indicado que é indispensável que o ensino seja prazeroso, que o aluno possa ter espaço para vivenciar o conteúdo ministrado, conhecer o imaginário e enxergar para além da fronteira que é a sala de aula, dos livros e do quadro branco. Para tanto, é fundamental descobrir caminhos no sentido do ato de ensinar, no qual devem acontecer a construção e a reconstrução, entre troca de experiências e descobertas.

O professor que está empenhado em permitir mudanças será capaz de encontrar no lúdico uma relevante metodologia, que pode ajudar na diminuição do rendimento e da evasão escolar, pois no momento em que o aluno se importa com o real aprendizado na escola, serão mínimas as chances de levá-lo à reprovação ou ao abandono escolar.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO LÚDICO NO MEIO FAMILIAR E NA ESCOLA

O brincar é uma necessidade natural da criança para se desenvolver no mundo em que a cerca. Todos os seus movimentos, toques e gestos procuram uma forma de descobrimento das coisas, dos objetos, dos sabores, dos sons, dos traços, definindo paulatinamente os seus significados para si.

A importância da brincadeira pode ser entendida através das inúmeras perspectivas. Como afirma o ponto de vista evolucionista baseado em Smith (*apud*

Hansen *et al.*, 2007), os benefícios do brincar se resumem à forma que as espécies tinham para treinar habilidades relacionadas ao ataque, à predação e à esquiva. Em contrapartida, temos o ponto de vista psicológico (Hansen *et al.*, 2007), no qual ele afirma que a brincadeira contribui muito para as interações sociais da criança, uma vez que oferece uma forma livre e autônoma de interagir. Brincar é essencial em qualquer momento da vida. Uma vez que a maioria dos adultos perde, no decorrer do tempo, o 'espírito lúdico', ou seja, o brincar passa a servir socialmente para expressar algo que não é sério. Inclusive, muitas pessoas utilizam essa palavra em um sentido pejorativo.

Desde a época antiga, a importância do brincar já era mencionada nas grandes civilizações. Platão falava do aprender brincando em oposição à utilização de métodos baseados em violência e opressão. Já Aristóteles sugeria o uso de jogos que simulassem atividades sérias do mundo adulto, como forma de preparo para a vida futura (Kishimoto, 1988). Brincar era considerado uma atividade comum a adultos e crianças.

Entretanto, com o surgimento da sociedade industrial, a partir do século XIX, algumas transformações aconteceram. A atividade lúdica passou a ser um ato especificamente destinado à infância, sendo que também foi introduzida no meio educacional com fins pedagógicos. Segundo Bersch (2005), a exaltação da naturalidade colocou a brincadeira no centro da educação, associando às atividades espontâneas da criança aspectos positivos, o que só ocorreu depois de Rousseau.

No Brasil, por exemplo, houve uma grande valorização dos jogos por volta da década de 1980 e com isso assiste-se ao surgimento de espaços direcionados ao lúdico, bem como espaços de discussão sobre o lúdico, "[...] a criação de associações de brinquedotecas, a multiplicação de congressos, o aumento da produção científica sobre o tema e o interesse crescente dos empresários em aumentar seu faturamento, investindo em novos produtos [...]" (Kishimoto, 1988, p. 44). Sendo assim, surgiram os brinquedos industrializados, interferindo diretamente no que antes tinha que ser inventado e imaginado.

Por certo que isto deve ter modificado alguns aspectos no desenvolvimento das crianças desta outra época, os quais adentraram em uma nova sociedade caracterizada pelo surgimento de profissões que exigem cada vez mais devoção ao trabalho e, sobretudo, criatividade. Diante disto, voltamos à importância do lúdico. E o que tem a ver o brincar com o ato de criar? Se levarmos em conta o significado da palavra criatividade, temos que é a capacidade de criar coisas novas, espírito inventivo. Contudo, se voltarmos um pouco no tempo, nos deparamos com nossa infância, em que, através da brincadeira, nos permitíamos imaginar de tudo. Podíamos criar um mundo à parte, em que poderiam existir monstros, princesas, heróis, carros que voam. Este mundo servia para satisfazer necessidades que não podiam ser satisfeitas naquele momento, como, por exemplo, liderar, dirigir, viajar. À medida que a criança explora o mundo, tenta agir de acordo com experiências vivenciadas por ela, o que a coloca em conflito entre o que é permitido a ela fazer ou não. Nesse momento, a fantasia se coloca como uma alternativa aos limites efetivamente dados. Imaginar se torna uma estratégia de ação, na qual a criança tem

a possibilidade de vivenciar o mundo adulto através do “faz de conta” e satisfazer seus anseios. Ou seja:

Crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro [...] (MEC, 1998, p. 22).

Isso a coloca em contato com uma série de desafios que provocam reações e mudanças de comportamento. O que Vygotsky *et al.* (2001, p.122):

[...] chamou de “atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. O grande desafio proposto pelo brinquedo e pelas atividades principais é “compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal [...]”.

Diante disso, uma experiência marcada pela ludicidade é fundamental, uma vez que deixa alguns traços na personalidade do adulto.

O aspecto afetivo, presente no lúdico, possibilita que a criança venha a se conhecer melhor e possa encontrar, no outro, características que causem admiração e combinem melhor com sua personalidade. Ou seja, à medida que a criança interage com outras pessoas, sendo elas adultas ou não, isso faz com que ela se identifique com diferentes comportamentos e venha a optar por determinadas formas de agir perante diferentes situações.

Importante ressaltar que:

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. A ensina a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e às suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade [...] (Vygotsky, 1998, p. 114).

Por essa razão, o lúdico é tão importante e não somente na infância. Atualmente, o brinquedo vem perdendo espaço para outros objetos de desejo, como, por exemplo, notebooks, celulares, dentre outros tipos de mídias eletrônicas. Isso faz lembrar que outros mercados têm visualizado a criança como um consumidor em potencial:

[...] a publicidade se utiliza de modo indiscriminado da imagem da criança, do jovem ou do adulto para vender estilos de vida e mercadorias, criando uma nova fórmula de estratificação social

e cultural. O valor das mercadorias e dos objetos substitui o valor do homem, ele próprio transformado em mercadoria, definindo uma nova ética no campo das relações sociais [...] (Campos; Souza, 2003, p. 15).

Diante disto, percebe-se que estamos vivenciando uma época de grandes contradições. Ou seja:

[...] a contemporaneidade tem-se caracterizado pelas relações de produção e de consumo permeando as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como o surgimento de uma nova produção da subjetividade em função da organização do cotidiano pela mídia e o modo como a experiência das crianças, dos jovens e dos adultos vem se transformando na sociedade de consumo. Portanto, crianças, adolescentes e adultos alteram suas relações intersubjetivas a partir das influências que a mídia e a cultura do consumo exercem sobre todos nós [...] (Campos; Souza, 2003, p. 12).

Obtivemos grandes avanços tecnológicos em termos de acesso à informação, por outro lado, nos deparamos com uma dinâmica social extremamente complexa, na qual as relações humanas foram alteradas. Segundo Friedmann (2003), vivemos uma profunda crise de valores. Ou seja, as relações humanas tornaram-se superficiais a ponto de desprezar aspectos fundamentais, como, por exemplo, o convívio em família. Afinal, o tempo passou a ser utilizado na conquista de outros objetivos. Hoje se trabalha mais para aumentar o poder de consumo enquanto valores importantes ficam em segundo plano. Valores que são explicitados no convívio, onde surgem “conflitos” que nos colocam diante de impasses e decisões.

Sendo assim, se a convivência familiar deixou de ser prioridade, quando é possível exercitar – a partir de brincadeiras ou não – aspectos como compreensão, tolerância, paciência e gratidão? Diante disso, cada vez mais, surgem crianças e adolescentes carentes de atenção e limites e, conseqüentemente, constrói-se uma sociedade baseada no consumo indiscriminado, sem valores éticos, que espera por respostas rápidas e, na maioria das vezes, complexas. Por isso:

[...] valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar. Aliás, se lembrarmos que em muitas culturas e línguas o termo brincar tem o significado de representação de teatro, música, criação artística ou prática de um esporte (jouer, to play ou spilen) podemos compreender que o que quero dizer quando proponho o direito à experiência cultural é, com muita simplicidade, que defendo para crianças, jovens e adultos o direito de brincar [...] (Kramer, 2000, p. 12).

O lúdico significa uma forma de divertimento da criança, na qual ela vai se desenvolver com jogos e brincadeiras. As atividades lúdicas propiciam ao ambiente

educacional formas de entretenimento, interação e prazer no aprender brincando.

A fase da educação infantil é quando as crianças apresentam períodos de necessidade de explorar, buscar conhecimento. Nestes períodos podemos observar detalhes importantes de cada uma e desenvolver atividades motivadoras no ambiente educacional visando sempre o seu desenvolvimento saudável e fundamental que estabilize suas necessidades.

Nas escolas e creches da educação infantil, sabe-se que o lúdico, como ferramenta de desenvolvimento da criança, é de suma importância; por isso, está inserido no processo de aprendizagem. Desta maneira, devemos estar sempre atentos para a prática lúdica não se restringir apenas a brincadeiras “avulsas” em sala de aula, mas sim ao uso de recursos metodológicos e objetivos pré-estabelecidos pelo professor, proporcionando maneiras prazerosas de aprendizado.

O psicoemocional da criança, o conhecimento, a comunicação, a aprendizagem e a interação da criança estão vinculadas basicamente nas atividades lúdicas no ambiente escolar, as crianças irão explorar o ambiente em sala de aula, os conteúdos transmitidos, irão aprender a representar diferentes papéis, assim como, começarão a fazer suas escolhas e pensar no modo como resolver as coisas, ou seja, já começam a pensar em estratégias, desenvolvendo o seu raciocínio.

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano. No qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e equilibrar-se frente ao mundo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (Piaget *apud* Santos, 2001, p. 173).

Desta maneira, o lúdico é a forma mais eficaz de transformar as atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e identidade das crianças.

A prática do lúdico na educação infantil favorece o mundo da imaginação nas crianças, de maneira que elas viajam pelo mundo da fantasia, às vezes, confundindo-o com a realidade, outras vezes, trazendo algo do imaginário para a vida real, ou comparando seres e objetos com a fantasia. Favorecendo também a troca, ou seja, a socialização e a interação entre as crianças, entre elas e os adultos e o seu ambiente familiar e educacional. Piaget (1978) diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa”. Por isso, o lúdico possui imensas praticidades. Como uma ferramenta educacional, obtém-se o desenvolvimento das crianças, vivenciado no mundo que as cerca e na sala de aula.

“Visando ao desenvolvimento integral da criança, cada vez mais os especialistas da Educação Infantil atentam para o fato de que através do brincar as crianças constroem sua afetividade e fazem suas descobertas da sua própria maneira de ser” (Brennand, 2009, p.121).

Desta forma, o lúdico vem resgatando o gosto pelo aprender, em que, em muitos momentos, as crianças são dominadas pela afetividade entre elas, tornando sua assimilação muito mais prazerosa. De tal forma, o lúdico permite também que

haja a exploração dos pequenos entre o corpo e o espaço, criando condições intelectuais favoráveis para elas resolverem problemas mais difíceis do que o habitual.

Enquanto as escolas infantis já praticam a ludicidade nas atividades em sala de aula, o brincar em família também ajuda na questão dos vínculos familiares, esse vínculo se torna essencial também para o desenvolvimento das crianças.

Atualmente, com a correria do dia-a-dia dos pais e responsáveis, em busca do seu sustento e de sua família, o tempo que sobra para o entretenimento com seus pequenos é pouco, por isso, muitas vezes recorrem para os aparelhos tecnológicos como a televisão, os celulares e os tablets, onde oferecem virtualmente inúmeros tipos de diversões infantis, como jogos, vídeos de músicas, pinturas virtuais, jogos da memória, entre outros.

Mas é importante deixar claro que os pais devem ficar atentos a esse tipo de acesso remoto aos entretenimentos virtuais, para que não haja nenhum tipo de domínio por parte da tecnologia para com as crianças, assim como para com seus pais.

No ensino da educação infantil é essencial que as crianças possam conviver em ambientes confortáveis, amplos. Que possam ter acesso à manipulação de objetos e brinquedos, interagir e socializar com outras crianças de maneira que elas irão aprender no brincar.

Brincar significa comunicar-se com os outros através da ludicidade. As crianças brincam e se comunicam entre elas. A prática do lúdico é a forma mais eficaz usada no ensino-aprendizagem, de maneira que auxilia na reflexão, na autonomia e na criatividade das crianças. Ao brincar, elas aprendem a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Isso favorece a sua autoconfiança, sua curiosidade, sua autonomia, linguagem e pensamento. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a Educação Infantil passou por importantes transformações históricas, sociais e legais até alcançar o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da educação como um direito fundamental. A superação de uma concepção predominantemente assistencialista possibilitou a construção de uma perspectiva educacional voltada ao desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e afetivos.

Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem papel fundamental no cotidiano das creches e pré-escolas. Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular, esses elementos constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas, possibilitando que as crianças aprendam e se desenvolvam por meio

das experiências vivenciadas no convívio com outras crianças, com os adultos e com o ambiente.

O estudo permitiu perceber que brincar não significa simplesmente ocupar o tempo da criança ou proporcionar momentos de distração. A brincadeira constitui uma importante forma de expressão, descoberta, comunicação e construção de conhecimentos. Por meio do brincar, a criança explora o ambiente, desenvolve a imaginação, amplia a linguagem, experimenta diferentes papéis sociais, estabelece relações, aprende a respeitar regras e desenvolve progressivamente sua autonomia. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também reconhece o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil.

As interações também são indispensáveis nesse processo, pois é na relação com outras crianças e com os adultos que a criança constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo. A BNCC destaca justamente que, por meio das experiências sociais, as crianças desenvolvem diferentes formas de agir, sentir e pensar, construindo sua identidade e sua autonomia.

Dessa forma, cabe ao professor organizar ambientes acolhedores, seguros, estimulantes e ricos em possibilidades de exploração, planejando situações de aprendizagem que respeitem a faixa etária, os interesses, os ritmos e as necessidades de cada criança. A prática pedagógica precisa contemplar tanto momentos de brincadeira espontânea quanto propostas planejadas com intencionalidade educativa, sem retirar da criança o prazer, a criatividade e a liberdade próprios do brincar.

Outro aspecto importante é a participação da família. A brincadeira não deve estar restrita ao espaço escolar, pois os momentos de interação entre crianças e familiares contribuem para o fortalecimento dos vínculos afetivos, da comunicação e da socialização. Em uma sociedade marcada pela presença cada vez maior das tecnologias digitais e pelo consumo, torna-se necessário valorizar novamente as experiências presenciais, o diálogo, o contato com o outro e as diferentes formas de brincar.

Portanto, conclui-se que o lúdico, as brincadeiras e as interações não são elementos secundários da Educação Infantil, mas componentes essenciais de uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de participar, criar, imaginar, experimentar e construir conhecimentos. Garantir o direito de brincar significa também garantir condições para que a criança tenha uma infância respeitada, com oportunidades de aprendizagem, convivência, expressão e desenvolvimento integral.

Assim, uma Educação Infantil de qualidade deve articular o cuidar, o educar e o brincar, compreendendo que esses aspectos são indissociáveis. Mais do que preparar a criança para as etapas posteriores da escolarização, é necessário assegurar que ela viva plenamente sua infância, em ambientes nos quais possa brincar, interagir, aprender e desenvolver-se de maneira significativa. Nesse sentido, investir em práticas pedagógicas pautadas na ludicidade e nas interações

representa um importante caminho para a construção de uma Educação Infantil mais humanizada, inclusiva, significativa e comprometida com os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

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

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

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 12-21, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.



Políticas Educacionais e o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Legalidade e Legitimidade no Contexto Escolar

Educational Policies and English Language Teaching in Elementary and Middle School: Legality and Legitimacy in the School Context

Francisca Aldenice Ferreira do Nascimento

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2005). Graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Mestrado em Ciencias de la Educación - Universidad del Sol (2021). Doutorado em Ciencias de la Educación - Universidad del Sol (2025). Atualmente é professora de educação básica/língua inglesa - Secretaria Municipal de Educação de Coari e professora de educação básica/língua inglesa - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas.

Resumo: O presente estudo aborda as políticas educacionais relacionadas ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, considerando as dimensões da legalidade e da legitimidade no contexto escolar. Parte-se da compreensão de que as políticas públicas educacionais constituem instrumentos por meio dos quais o Estado organiza, regulamenta e implementa ações destinadas à garantia do direito à educação e à formação integral dos estudantes. Nesse cenário, a língua inglesa assume relevância diante das transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas decorrentes da globalização e da expansão das tecnologias digitais. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, tendo como principais referências a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e autores que discutem políticas públicas, currículo, tecnologia e ensino de línguas. No âmbito jurídico, destaca-se que a LDB determina a oferta da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano, conforme alteração promovida pela Lei nº 13.415/2017. A BNCC, por sua vez, estrutura o componente Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o relaciona à formação cidadã, à interculturalidade, às práticas de linguagem e ao uso crítico das tecnologias digitais. Conclui-se que a existência de respaldo legal é condição necessária, mas não suficiente para assegurar a efetividade do ensino de inglês. A legitimidade da política educacional depende de sua concretização no cotidiano escolar, mediante formação docente, planejamento, recursos didáticos e tecnológicos, condições adequadas de trabalho e práticas pedagógicas contextualizadas com as necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: políticas educacionais; língua inglesa; ensino fundamental; BNCC; legalidade; legitimidade; tecnologias digitais.

Abstract: This study addresses educational policies regarding English language instruction in Elementary and Middle School (Ensino Fundamental), considering the dimensions of legality and legitimacy within the school context. It is grounded in the understanding that public educational policies serve as instruments through which the State organizes, regulates, and implements actions aimed at guaranteeing the right to education and the holistic development of students. In this scenario, the English language takes on significance amidst the social, cultural, technological, and economic transformations resulting from globalization and the expansion of digital technologies. The research is based on a review of literature and official

documents, drawing primarily on the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Parameters (PCN), and authors who discuss public policy, curriculum, technology, and language teaching. From a legal standpoint, it is noteworthy that the LDB mandates the inclusion of English in the Elementary and Middle School curriculum starting in the sixth grade, following an amendment introduced by Law No. 13.415/2017. The BNCC, in turn, structures the English language component for the final years of this school stage, linking it to citizenship education, interculturality, language practices, and the critical use of digital technologies. The study concludes that while legal backing is a necessary condition, it is not sufficient to ensure the effectiveness of English instruction. The legitimacy of educational policy depends on its implementation in daily school life through teacher training, planning, the provision of didactic and technological resources, adequate working conditions, and pedagogical practices tailored to students' needs.

Keywords: educational policies; English language; elementary and middle school; BNCC; legality; legitimacy; digital technologies.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, especialmente aquelas relacionadas à globalização, à expansão das tecnologias digitais e à circulação cada vez maior de informações, produziram novos desafios para a educação brasileira. A escola, enquanto instituição responsável pela formação dos sujeitos e pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, precisa acompanhar essas transformações sem perder de vista sua função social, crítica e formativa.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental, uma vez que estabelecem princípios, diretrizes, objetivos e mecanismos para a organização dos sistemas de ensino. Para Teixeira (2002), as políticas públicas constituem diretrizes e princípios orientadores da ação do poder público, estabelecendo relações entre Estado e sociedade. Dessa forma, não devem ser compreendidas apenas como leis ou documentos oficiais, mas como ações, decisões e, inclusive, omissões que interferem diretamente na vida social.

No campo educacional, as políticas públicas assumem particular importância porque materializam o dever do Estado de garantir o direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), organiza a educação brasileira e define responsabilidades dos sistemas de ensino.

A discussão sobre o ensino de Língua Inglesa insere-se diretamente nesse cenário. Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras esteve presente na educação brasileira sob diferentes formatos e com diferentes níveis de reconhecimento. Com as mudanças legislativas ocorridas ao longo do tempo, o inglês passou a ocupar posição mais definida no currículo escolar. Atualmente, a LDB estabelece que, no currículo do Ensino Fundamental, a Língua Inglesa deve ser

ofertada a partir do sexto ano. Essa determinação decorre da alteração promovida pela Lei nº 13.415/2017.

A obrigatoriedade legal, entretanto, não significa automaticamente que o ensino da língua seja desenvolvido de forma efetiva e significativa. Surge, portanto, a necessidade de discutir a diferença e a relação entre legalidade e legitimidade. A legalidade refere-se ao reconhecimento jurídico da oferta da disciplina, enquanto a legitimidade está relacionada à sua relevância social, pedagógica e cultural e à capacidade da escola de transformar a determinação legal em uma experiência efetiva de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para essa discussão ao apresentar a Língua Inglesa como componente curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, vinculando sua aprendizagem à participação dos estudantes em um mundo globalizado, plural e multicultural. O documento também valoriza o inglês como língua franca, superando uma perspectiva limitada à reprodução de modelos linguísticos associados exclusivamente aos países que possuem o inglês como língua oficial.

Além disso, a BNCC destaca a necessidade de desenvolver práticas de linguagem que envolvam diferentes mídias e tecnologias digitais. Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto contemporâneo, em que os estudantes convivem cotidianamente com celulares, computadores, plataformas digitais, redes sociais, vídeos, jogos e diferentes formas de comunicação mediadas pela tecnologia.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: LEGALIDADE E LEGITIMIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

No mundo globalizado em que o uso da tecnologia se constitui como necessidade caracterizada pelo uso exacerbado dos usuários, a escola tem como finalidade adequar-se a esse novo modelo social. Para isso, o Estado se apresenta como gestor e se torna o agente responsável pela implementação de políticas públicas.

[...] políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público; regras e procedimentos para a relação entre Poder Público e sociedade, mediações entre os atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos, nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também, as “não ações”, as omissões como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam o cargo (Teixeira, 2002, p.3).

Ao pensar a política pública na sua essência, as definições e conceitos se complementam dando a ela um sentido mais explícito que se resume à decisão e ação do Estado. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue a mesma linha de pensamento: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) adentra nesta discussão afirmando “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Dentre as apresentadas e outras existentes, a definição mais conhecida continua sendo a de Lasswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Políticas públicas são planos adequadamente concatenados de ações do governo, em seus diferentes níveis, visando resolver um problema público bem definido, o que se caracteriza por atingir determinados objetivos (na área da saúde, educação, desenvolvimento da cidadania, transportes, energia, ou qualquer outro campo da administração pública). Tais objetivos são fixados por órgão de governo ouvindo, ou não, entidades não governamentais (empresas, ONGs, lideranças da sociedade civil organizada) (Rodrigues, 2010, p. 3).

As políticas públicas acontecem em fases distintas. Sob a perspectiva de Dias e Matos (2012), os ciclos de políticas formam um modelo de análise de políticas públicas muito bem pormenorizado, isto é, em forma de etapas sequencialmente lógicas: identificação de um problema, formulação de soluções, tomada de decisões, implementação e avaliação. Em se tratando da necessidade de intervenção, o plano se desdobra quanto à sua exequibilidade, como detalha Rodrigues (2010, p. 47-48):

1. Preparação da decisão política – o governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação, necessidade ou não satisfação.
2. Agenda setting – o problema tornar-se uma questão pública resultará efetivamente no desenho de políticas ou programas que deverão ser implementados.
3. Formulação – a construção de diagnóstico e recursos para sua implementação.
4. Implementação – realização das ações de governo em prática.
5. Monitoramento – realização de uma avaliação pontual das ações de governo referentes ao impacto da implementação.
6. Avaliação – verificação dos efeitos gerados.

Segundo a autora, as políticas públicas envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados. Constituem “um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos.”

Ainda no que se refere à natureza e diferenciação as políticas públicas podem ser de diferentes tipos, destacando-se a de cunho social que engloba a educação, conforme classificação de Dias e Matos (2012, p. 17):

- 1) Política Social: saúde, educação, habitação, previdência social;
- 2) Política Macroeconômica: incluindo aqui ações de ordem fiscal, monetária, cambial e industrial;
- 3) Política Administrativa: que abarca aspectos como democracia, descentralização e participação social e
- 4) Política específica ou setorial: que compreende medidas voltadas para o meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos etc.

Gil (2014) reforça afirmando que “a política existe para que os interesses da população sejam levados até os governantes, que são responsáveis por tomar as decisões que vão influenciar a vida das pessoas e a organização da sociedade”. Lenzi (2009) e Silva (2019) percebem na vertente resolutiva das problemáticas sociais, como acontece com as políticas educacionais que buscam atender às diferentes demandas relacionadas ao contexto educacional.

Na dimensão institucional, a escola, além de ensinar, tem o papel social de formar cidadãos para a vida, provendo recursos materiais e financeiros, mantendo os espaços, valorizando os profissionais, disponibilizando meios para que o ensino seja de qualidade. No campo tecnológico, não é diferente:

É importante que os gestores tenham uma visão educativa que acompanhe a entrada das tecnologias na escola, pois, além de capacitar os professores, é necessário que eles mudem suas atitudes para que haja a incorporação das tecnologias na escola e a quebra dos paradigmas (Tajra, 2008).

No campo educacional, a política pública nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais à realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o lócus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta, quer indiretamente. O problema é que o dever de Estado, a fim de satisfazer um direito do cidadão juridicamente protegido, convive com uma forma federativa de educação em suas atribuições e competências (Cury, 2014, p. 31).

A universalização do ensino e a legalidade do direito frente ao desenvolvimento tecnológico e às novas ferramentas impulsionaram a necessidade de buscar meios para integrar esses recursos ao contexto escolar, fazendo uso dos mesmos como mecanismo de preparação social e profissional. De forma que o avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador (Neto, s.d.).

Diante das mudanças educacionais trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, o MEC vem implementando políticas que promovam o encontro do aluno com a tecnologia na escola. Isso se dá por meio de programas destinados às escolas da rede pública, como apresenta o Manual de Tecnologias Digitais 2011, 2012, 2013 e 2019, criado com o objetivo de alcançar uma educação básica de qualidade.

A complexidade de tarefas que essa empreitada demanda corresponde à complexidade de fatores que levaram a educação no Brasil a atingir, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a média de 3,8 em uma escala de zero a dez (Brasil, 2008).

Para conhecer o real sentido do uso das tecnologias da informação na escola, o aluno precisa ser orientado quanto aos aspectos positivos que essas ferramentas trazem, mas, quando usadas de forma errônea, tornam-se uma arma negativa, e esse processo se inicia com a abordagem que é feita a ele enquanto iniciante nesse processo, ou quando necessita de intervenção.

Os estudos de Selwyn (2011) e Peixoto; Araújo (2012) trazem a esta discussão um novo protagonismo ao tratar da dinâmica das visões contemporâneas sobre a tecnologia que é muitas vezes revelada a partir de duas abordagens dicotômicas: a ideia de tecnologia como uma ferramenta, adaptável pelo uso feito pelos seres humanos, e a ideia de tecnologia como configuradora da cultura e da sociedade, sendo possível identificar a existência de pelo menos três ângulos para se olhar a tecnologia: os objetos físicos em si; as atividades humanas que estão relacionadas a esses objetos; e o conhecimento que permeia essas atividades.

Reconhecer a importância da tecnologia no atual cenário é perceber o quanto a humanidade tem evoluído em seus conceitos e práticas; não há como negar essa mudança quando se pode visualizar o uso constante das ferramentas tecnológicas por crianças, jovens, adultos. Uma concepção de valores globais que tomam conta das atividades humanas, hoje dirimidas pelas necessidades dos celulares e computadores em maior escala.

É importante que a escola prepare os alunos para o uso das tecnologias promovendo atitudes responsáveis e limitadas enquanto consumidores e usuários dessas ferramentas em qualquer espaço onde se encontrem. Não basta dar a eles a ferramenta necessária para uma inclusão digital; é preciso oferecer reflexões e preparo para o desenvolvimento de uma postura consciente dentro e fora da escola, apontando possibilidades e malefícios.

Em termos mais direcionados, Cultura Digital pode ser compreendida como as adaptações necessárias para acompanhar os avanços tecnológicos advindos da transformação digital, implicando o uso de ferramentas digitais em atividades cotidianas e a reflexão sobre o uso correto das mesmas. A cultura é algo inerente a todo ser humano, relativa ao universo tecnológico. Silva (2013) esclarece que “apesar de fazer parte do contexto do desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade, a cultura digital não está determinada por este advento, ao contrário, ela

emerge como consequência do uso e da apropriação social das TIC no cotidiano (Silva, 2013).

A esse respeito, Garafolo (2018) explica que o conceito de cultura nascida pela era digital, originária do ciberespaço e da linguagem da internet, busca integrar a realidade com o mundo virtual. Segundo o autor, “o tema ganhou grande ênfase com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido às mudanças advindas do avanço tecnológico e do crescente acesso a elas pela facilidade de dispositivos como computadores, telefones celulares, tablets e outros.” (Garafolo, 2018).

Para a BNCC, a competência Cultura Digital consiste em promover no aluno a habilidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017). Tal competência reforça o papel social da escola no atual cenário, quando esta não pode ficar à parte do processo social evolutivo vivenciado na Era da informação e da informatização, própria do século XXI.

Historicamente, a educação brasileira, desde a década de 90, com a homologação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), muitas transformações ocorreram no cenário educacional, especificamente quanto aos níveis de ensino. No ensino fundamental não foi diferente, como se pode perceber no artigo 32º da LDB:

Artigo 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Destaca-se neste artigo o inciso II que aborda a compreensão do aluno acerca dos diferentes aspectos: do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e, entre outros, da tecnologia. Mas, para que isso aconteça como determina a Lei, é preciso que a escola ofereça as condições mínimas e a família se inclua nesse processo de forma direta.

O artigo 35 da LDB dá direcionamentos acerca da BNCC, definindo como direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio o inciso III, que trata das ciências da natureza e suas tecnologias. O que reforça a necessidade do aluno concluir o ensino fundamental com o conhecimento básico acerca das tecnologias.

Art. 35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil, 1996).

No tocante ao delineamento dos direitos, a BNCC, já mencionada pela Constituição e pela LDB, aponta para as necessidades dos alunos de dominar habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, respeitando princípios de justiça, ética, sustentabilidade ambiental, entre outros.

No bojo das mudanças propostas pela BNCC em todos os níveis, foram instituídas as competências como propostas, fortalecendo o que a escola já vinha trabalhando desde a década de 90 quanto às habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Tais habilidades foram redesenhadas pelas competências, que se constroem a partir do trabalho coletivo em todas as dimensões da escola.

No contexto do processo de ensino e aprendizagem, o termo cultura digital, por ser amplo, pode ser compreendido como tecnologia em diferentes moldes, envolvendo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia etc. Como uma proposta de educação integral, a cultura digital maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar — e para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. Esses novos jeitos de aprender, nos dias de hoje, escapam ao modelo hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno escolar. Compreendem a ideia de rede no ato de conhecer, alterando formas e jeitos de aprendizagem e interpelando-nos a pensar novas formas de escolarização e de fazer cultura. É possível pensar a Cultura Digital como um tipo de área do conhecimento, aquela que questiona, intercruza as informações e conhecimentos produzidos pela humanidade (Brasil, s.d.).

Frente a essa realidade, a Constituição do Estado do Amazonas (1989) especificamente no Capítulo IX - da Política de Ciência e Tecnologia traz para o cenário local disposições direcionadas a educação, contextualizada a região Norte quando dispõe no artigo 216 que o processo científico e tecnológico no Amazonas deverá ter no homem da região o maior beneficiário e se orientará de forma a: II - Direcionar as pesquisas e estudos, visando a atender às demandas efetivas nos setores considerados básicos para o desenvolvimento do Estado. Para isso “o Estado e os Municípios promoverão e incentivarão o desenvolvimento, a pesquisa e a capacitação e tecnologia e a difusão de conhecimentos [...]” (Amazonas, 1989).

Tendo explanado sobre as políticas públicas no sentido da legalidade, o estudo se permitiu afunilar os conhecimentos tratando da língua inglesa como currículo, considerando-se que o ensino da língua inglesa não é algo novo, pois segue uma linha histórica que se inicia em 1809.

Estudos relatam que o ensino em língua inglesa tem início um ano depois da abertura dos portos por Dom João VI. Na época, as línguas estrangeiras modernas tornaram-se oficialmente presentes nos currículos escolares através de um decreto assinado em 22 de junho, juntamente com a língua francesa, sendo oficialmente reconhecido o ensino de línguas estrangeiras em 1837, com a criação do Colégio Pedro II.

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (Amazonas, 2009, p. 13).

Em 21 de dezembro de 1931, foi instituído como método de ensino das línguas vivas estrangeiras, através do Decreto nº 20.833/31, assim disposto:

Art. 1º. O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, a expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares (Amazonas, 2009, p. 13).

De acordo com as análises, vários estudos apontam que, mesmo instituído oficialmente, como parte do currículo, o ensino da língua estrangeira encontrava dificuldades para ser implementado. O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta (Amazonas, 2009, p. 14).

Enquanto instrumentos de suporte para professores e pedagogos, os PCNs tentam mudar o pensamento errôneo que se tem acerca do ensino de língua inglesa. Integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (Brasil, 1998).

O propósito de resgatar a língua estrangeira no ensino brasileiro teve como premissa os direitos constitucionais conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN Club Internacional. “Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.” (Brasil, 1998).

Estudar inglês, na atual conjuntura, é uma exigência do mercado globalizado e altamente tecnológico cujo poder se centra na economia norte-americana e está determinado pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc. “O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades” (Brasil, 1998).

É nesse pensar que os PCNs destacam dois aspectos relevantes ao ensino de língua estrangeira, neste caso, o inglês: a) aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; b) possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

O CURRÍCULO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Desde a década de 90, com as transformações ocorridas no ensino brasileiro que possibilitaram novas práticas docentes visando à oferta de um ensino de qualidade, o construtivismo ocupou espaço, dando destaque aos estudos de Ausubel e Piaget por acreditar que o aluno constrói o seu conhecimento e, nesse processo, cada um tem uma maneira própria de fazê-lo. Adentra nesse cenário o uso das tecnologias como recurso viável, partindo do princípio do significativo aumento de usuários e das mudanças no modo de vida das pessoas e como essas se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca (Palfrey; Gasser, 2011).

Ensinar e mediar são termos presentes no vocabulário docente que na prática traduzem o papel do professor. Antes, na escola tradicional, o professor era detentor do poder; estava na escola para ensinar. Hoje, o professor é apenas o mediador; ele conduz

o processo de construção do conhecimento pelo aluno. “O aluno aprende com os erros e acertos que vivencia em diferentes situações” (Britto, 1991, p. 33).

A escola contemporânea se apoia nas correntes humanistas e vislumbra as possibilidades de construção pelo próprio aluno. Em suas práticas, reúne tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, os quais, na visão de Mizukami (2004), com enfoque em Carl Rogers e Selwyn (2011), se resumem à proposta do desenvolvimento da pessoa sem nenhuma intervenção; trata-se, portanto, de relatos e exposição de ideias.

Nesse modelo, o professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno. A atividade é considerada um processo natural que se realiza por intermédio da interação com o meio. O conteúdo trata das experiências que o aluno constrói.

Com esse olhar, a língua inglesa nas escolas públicas no Amazonas segue as determinações legais, como bem fora exposto anteriormente, sendo aplicada desde o ensino fundamental II, para que o aluno desenvolva habilidades necessárias ao ingresso no ensino médio e superior. Logo, esta discussão está fundamentada especificamente na BNCC, nos PCNs que traçam as diretrizes gerais para o componente de linguagem, especificamente de língua estrangeira, em todo o território nacional, e no Referencial Curricular do Estado do Amazonas que dá um delineamento contextualizado quanto ao componente curricular língua inglesa.

Não se planeja por planejar, é preciso que haja uma articulação entre as dimensões que se caracterizam pela extensão dos planos: Diretrizes do Estado, o Plano da Escola que se adequa como Projeto Político-Pedagógico e Planos de aula (anual, semestral, bimestral, semanal, diário) onde os objetivos se entrelaçam e se complementam.

O plano de aula tem como finalidade assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, quando aponta para diferentes elementos: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais. “O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (Libâneo, 1994).

Planejar, no ensino de língua inglesa, parte da compreensão acerca da necessidade de organizar o ensino de acordo com a modalidade e o grupo a que se destina. Esses elementos, por mais simples que pareçam, são de grande relevância nesse processo, pois ele atende a diferentes especificidades e realidades.

Ter um bom planejamento das aulas de inglês é crucial para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. Com um planejamento é possível evitar certos problemas e alcançar o melhor desempenho da turma (Libâneo, 1994).

Alguns aspectos precisam ser observados desde o primeiro momento pelo professor no ato de planejar suas aulas de inglês, como sugere Abreu (2020):

1. O professor precisa estabelecer o tempo que vai gastar para apresentar determinados conteúdos, além de compreender que os alunos precisam ser estimulados com as atividades propostas. Um bom planejamento do que será apresentado garante sucesso na hora de distribuir os conteúdos.
2. As metas e objetivos de cada aula são desenvolvidos pelo educador e é interessante que cada um desses objetivos seja apresentado aos alunos. Dessa forma, a turma se sente mais envolvida com o processo de ensino-aprendizagem, aumentando o interesse pelo que será ensinado.
3. O docente deve elaborar atividades que envolvam o aluno no conteúdo, esse envolvimento deve gerar expectativa de aprendizagem nos estudantes. Considere temas de interesse de acordo com a faixa etária da turma, além de interagir com os discentes e deixar que exponham sua opinião.
4. Para complementar as práticas pedagógicas, o docente pode optar por montar um plano de aula levando em consideração os recursos disponíveis na escola. Por exemplo, para reproduzir um filme é importante verificar se a instituição possui os equipamentos necessários para a exibição.
5. Desafiar os alunos através de testes e avaliações é uma maneira excelente de garantir sua evolução. Explore questões e conteúdos em que eles sentem mais dificuldade e observe o nível de participação da turma. Eles estão envolvidos? As atividades estão sendo eficazes? A partir dessa análise, é possível desenvolver atividades, questionários, brincadeiras e até projetos de acordo com as demandas dos próprios estudantes.

Nesse contexto, em se tratando de um componente curricular na área de Linguagens, a BNCC (2017) aponta como competências específicas para o ensino fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental

- e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Diante do atual cenário, a BNCC (2017) se posiciona afirmando que aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

Traçar objetivos é primordial para o sucesso no fazer pedagógico. O objetivo pedagógico diz respeito aos objetivos de aprendizagem descritos pelos métodos, técnicas, atividades e conteúdos relacionados à obtenção do conhecimento. No ensino de língua estrangeira, o objetivo maior consiste em reconhecer que o aprendizado da língua inglesa possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo, desenvolvendo habilidades comunicativas: writing, reading, listening and speaking (escrever, ler, ouvir e falar) de modo a poder atuar em situações diversas, dentro e fora da escola.

Em se tratando de currículo, com base nos PCNs (1998), o ensino de língua inglesa traça como objetivos:

- Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

Os conteúdos propostos têm por base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral, com a finalidade de:

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (Brasil, 2017).

O componente metodológico, central nestes parâmetros, pode fazer com que o aluno, ao interagir com alguém, aprenda a usar a linguagem, concentrando-se nos processos de uso via habilidades comunicativas. Assim, o foco será colocado na construção social do significado. Para isso, os conteúdos estão organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

Ensinar inglês com a perspectiva formativa de educação linguística, consciente e crítica, como propõe a BNCC (2017) remete o docente a pensá-la na vertente de uma língua que viralizou, e por questões mercadológicas prioriza o foco social e política do inglês definida como língua franca pois reflete as práticas sociais de linguagem favorecendo as diferentes formas de ver e analisar o mundo, os outros e a si mesmo, concebendo a língua como construção social, em que o sujeito interpreta, reinventa, cria novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores, processo este em que a “a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo inteiro” (BNCC, 2017).

As práticas pedagógicas oportunizam aos professores alcançar os objetivos junto aos seus alunos e refletem os potenciais criativos e inovadores que esses profissionais possuem para fazer o melhor, fazer diferente, para que a aprendizagem aconteça. A função do professor não é a de determinar o que os alunos deverão escolher, mas é a de orientar o aluno na escolha dos recursos que irão contribuir para a sua aprendizagem. Como o educando aprende de várias formas: vendo, ouvindo, observando, fazendo, pensando, lendo, são os procedimentos didáticos ou os recursos usados na aprendizagem.

Segundo Britto (1991, p. 221):

A escolha dos recursos didáticos está intimamente ligada aos objetivos de ensino, ao desenvolvimento do aluno, ao assunto a ser desenvolvido, à aquisição de material, à facilidade ou à oportunidade da atividade e ao conhecimento do professor em relação ao bom uso do recurso de aprendizagem.

Dentre as atividades didáticas realizadas, podemos classificar aquelas realizadas individualmente e as que são realizadas em dupla, trio ou coletivamente. Dentre as atividades didáticas realizadas em grupo, destacam-se: conversas, debates, discussões, relatórios, dramatizações, excursões, etc.

Todas essas atividades contribuem grandemente para a socialização do educando, pois oportunizam ao aluno expressar-se livremente, ouvir seus colegas e professor, concordar ou discordar de opiniões, ter iniciativa, aceitar responsabilidades, respeitar as ideias de seus companheiros e se sentir como um membro atuante de um grupo (Britto, 1991, p. 221).

Tratar do ensino da língua inglesa não é diferente das demais disciplinas, uma vez que a prática de ensinar exige diferentes métodos adotados na sala de aula, ora tradicionais, ora sociointeracionistas. Os estudos de Lima (2009) fazem uma abordagem teórica dos diferentes métodos da educação, oportunizando ao professor identificar qual deles embasa suas práticas, tendo como premissa o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Segundo ele (2012) ao ensino da língua estrangeira se aplicam as abordagens tradicional, direta, audiolingual e sociointeracionista, como bem define:

Os professores fundamentam suas práxis em diferentes abordagens, ou mesclam todas elas aplicando-as de acordo com a necessidade:

Tradicional – Metodologia mais antiga, usada para ensinar grego e latim. Consiste no ensino da gramática normativa e no incentivo à tradução literal. É trabalhada através da tradução de palavras de um texto ou de todo o corpo textual, da memorização das regras gramaticais e do vocabulário aprendido. O professor é enfatizado como o detentor do saber.

Direta – Em contraposição à fase anterior, esta metodologia justificava que o aprendizado da nova língua era obtido por meio do contato direto com a mesma e com a exclusão da língua materna como ponto de apoio ou comparação. Usavam-se imagens, gestos e simulações para que houvesse entendimento. O professor continua sendo a fonte de conhecimento.

Audiolingual – também chamado de áudio-oral, este método surgiu pela necessidade americana de comunicação durante o período da Segunda Guerra Mundial, quando os soldados que estavam à frente da batalha tiveram que aprender línguas europeias. Trazida para a sala de aula, esta metodologia dá enfoque na audição e fala, ou seja, no ouvir e falar e somente depois na leitura e escrita. Acredita-se que a língua é um hábito que se adquire através da fala, em um processo mecânico de estímulo e resposta, onde as respostas certas são reforçadas e as erradas simplesmente ignoradas. As regras aqui dão lugar aos exemplos e modelos corretos que deveriam ser seguidos. A aquisição da língua vinha por intermédio da repetição e memorização. Ou seja, as estruturas (modelos) apresentadas eram repetidas oralmente, a fim de serem totalmente memorizadas. O professor continua sendo o centro, pois é considerado o mediador do ensino e da aprendizagem.

Sociointeracionista – É a metodologia mais atual e pode surgir como sociocultural ou comunicativa. Esta abordagem, defendida pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de língua estrangeira, visa desenvolver a competência linguística através da comunicação, da troca de experiência, da relação construída por meio do convívio entre os seres. Enfatiza situações reais condicionadas ao uso da segunda língua e parte do princípio da reflexão ao utilizar diferentes gêneros textuais.

Assim sendo, “muitas são as formas que os professores buscam para ensinar seus alunos; os meios são diversos, desde o famoso livro didático até a utilização de jogos, músicas, filmes, textos etc.” (Lopes, 2016). Na disciplina de língua inglesa não é diferente, esses recursos estão sempre atrelados à tecnologia.

No que se refere ao uso das TICs na escola, Polato (2009, p. 50) explica que o desafio:

[...] cada vez mais parece impossível imaginar a vida sem essas letrinhas. Entre os professores, a disseminação de computadores, internet, celulares, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda larga e uma infinidade de engenhocas da modernidade provoca reações variadas.

Porém, “a relação entre a tecnologia e a escola ainda é bastante confusa e conflituosa” (Polato, 2009, p. 50).

A sociedade de informação coloca novos desafios a todos os cidadãos, como aprender a aprender, informar-se, comunicar, raciocinar, comparar, decidir, cooperar. Estes desafios exigem uma resposta por parte da escola. A renovação e modernização do ensino são uma questão na ordem do dia, tanto nacional como internacionalmente. “Torna-se necessário, nessa sociedade, que todos reaprendam a conhecer, a se comunicar, a ensinar; reaprender a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (Iennaco, 2009).

Para Moran (2003):

A informação, em todas as suas formas, tornou-se globalizada, disponível e digital devido ao avanço constante das tecnologias, e a escola, juntamente com seus profissionais, deve superar paradigmas, repensar sua função, sua metodologia, (re)organizar o conhecimento escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que os profissionais reconheçam os estudantes como sujeitos em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores e culturas. Sujeitos éticos, estéticos, que têm sensibilidade, criatividade, cultura, memória e emoção.

Com a proliferação das tecnologias que disponibilizam de forma acelerada uma grande quantidade de informação, o problema já não é mais a falta de acesso à informação, mas sim a qualidade desta, bem como a capacidade para entendê-la, processá-la, selecioná-la, organizá-la, transformá-la em conhecimento. Paralelo a isso, é importante saber aplicá-la às diferentes situações e contextos em virtude dos valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais ou sociais, isto é, a aprendizagem como indagação e a criatividade acompanhada da crítica que se constroem com as competências fundamentais do cidadão para enfrentar a incerteza e complexidade de seu contexto (Gómez, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas educacionais relacionadas ao ensino de Língua Inglesa permite compreender que a presença desse componente curricular no Ensino Fundamental resulta de um processo histórico de construção e consolidação de direitos educacionais. A legislação brasileira estabeleceu progressivamente maior reconhecimento para o ensino de línguas estrangeiras, alcançando, no cenário atual, uma definição objetiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No que se refere especificamente ao Ensino Fundamental, a LDB estabelece a oferta da Língua Inglesa a partir do sexto ano, determinação incorporada ao texto legal pela Lei nº 13.415/2017. Portanto, sob a perspectiva jurídica, existe respaldo para afirmar a legalidade da presença do inglês no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a legalidade não deve ser confundida com a efetividade da política educacional. Uma disciplina pode estar prevista na legislação e, ainda assim, encontrar dificuldades para alcançar seus objetivos pedagógicos em razão de fatores como insuficiência de recursos, desigualdades educacionais, formação docente, carga horária, infraestrutura tecnológica e condições de trabalho. Nesse sentido, a legitimidade do ensino de Língua Inglesa é construída no cotidiano escolar, quando os estudantes reconhecem sua relevância e quando as práticas pedagógicas conseguem relacionar o conhecimento linguístico às suas experiências, necessidades e contextos sociais.

A BNCC representa importante referência nesse processo ao organizar o ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e propor competências e habilidades relacionadas à comunicação, à interculturalidade, à diversidade, à participação social e ao uso crítico das diferentes linguagens. Essa perspectiva contribui para superar uma visão do inglês exclusivamente voltada à memorização de regras gramaticais e vocabulário, valorizando práticas reais de linguagem e a formação de sujeitos capazes de participar de diferentes situações comunicativas.

Outro aspecto fundamental refere-se às tecnologias digitais. A incorporação de recursos tecnológicos ao ensino de inglês pode ampliar as possibilidades de contato com diferentes gêneros textuais, culturas, variedades linguísticas e situações comunicativas. Contudo, a simples disponibilização de equipamentos não garante inovação pedagógica. É necessário que o professor tenha formação e condições para utilizar esses recursos de maneira crítica, planejada e coerente com os objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico assume papel central. A prática docente precisa articular objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação, considerando as características dos estudantes e as condições concretas da escola. O professor deixa de ser compreendido apenas como transmissor de conhecimentos e passa a exercer papel de mediador, organizando situações que favoreçam a participação, a interação e a construção do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a política educacional referente ao ensino de Língua Inglesa precisa ser compreendida em duas dimensões complementares: legalidade e legitimidade. A primeira é garantida pelo ordenamento jurídico e pelas políticas curriculares nacionais; a segunda depende da maneira como essas determinações são apropriadas pela escola, pelos professores e pelos estudantes. A política somente alcança sua finalidade quando a norma se transforma em prática pedagógica efetiva.

Desse modo, garantir o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental não significa apenas assegurar sua presença formal no currículo. É necessário garantir condições para que esse ensino seja significativo, inclusivo, crítico e relacionado às práticas sociais contemporâneas. A escola precisa reconhecer o inglês como instrumento de comunicação, acesso à informação, participação cultural e ampliação das possibilidades de inserção social e profissional, sem desconsiderar a realidade local e a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

A legitimidade do ensino de inglês, portanto, será fortalecida quando a política educacional deixar de ser percebida apenas como uma determinação administrativa e passar a ser vivenciada como parte de um projeto de formação humana, cidadã e linguística. Nesse processo, a articulação entre legislação, currículo, formação docente, planejamento, tecnologias digitais e realidade escolar constitui condição essencial para que o direito previsto na legislação se concretize efetivamente na sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – texto atualizado

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e estabelece outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Lei nº 13.415/2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. BNCC – Ministério da Educação

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. PCN – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LYNN, Laurence E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MEAD, Lawrence M. **Public policy: vision, potential, limits**. Policy Currents, v. 5, n. 1, p. 1-4, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2004.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

POLATO, Amanda. **Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula**. Nova Escola, São Paulo, n. 223, p. 70–73, jun. 2009.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Continuum, 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.



Língua Estrangeira na Escola Pública: Referências para um Ensino Interdisciplinar e Contextualizado

Foreign Language in Public Schools: Guidelines for Interdisciplinary and Contextualized Teaching

Francisca Aldenice Ferreira Do Nascimento

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2005). Graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Mestrado em Ciencias de la Educación - Universidad del Sol (2021). Doutorado em Ciencias de la Educación - Universidad del Sol (2025). Atualmente é professora de educação básica/língua inglesa - Secretaria Municipal de Educação de Coari e professora de educação básica/língua inglesa - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas.

Resumo: O ensino da Língua Inglesa na escola pública brasileira constitui um importante instrumento para a formação integral dos estudantes, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, o ensino de uma língua estrangeira deve ultrapassar a perspectiva exclusivamente gramatical e considerar a língua como prática social, cultural, política e comunicativa. Este trabalho discute referências para um ensino de Língua Inglesa pautado na interdisciplinaridade, na contextualização e no uso pedagógico das tecnologias digitais. A discussão fundamenta-se em documentos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), além das contribuições de autores que discutem interdisciplinaridade, aprendizagem significativa, afetividade, comunicação e mediação pedagógica. Defende-se que o ensino de inglês pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da comunicação e da consciência intercultural dos estudantes quando relacionado às suas vivências e aos conhecimentos de outras áreas. A interdisciplinaridade permite superar a fragmentação dos conteúdos, enquanto as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação e produção de conhecimentos. Conclui-se que a qualidade do ensino de Língua Inglesa depende não apenas dos recursos disponíveis, mas também da formação docente, do planejamento, da criatividade e da capacidade do professor de contextualizar os conteúdos e promover situações significativas de aprendizagem.

Palavras-chave: língua inglesa; escola pública; interdisciplinaridade; contextualização; tecnologias digitais; aprendizagem.

Abstract: English language instruction in Brazilian public schools serves as a vital tool for the holistic development of students, particularly in light of the social, cultural, and technological transformations characterizing contemporary society. In this context, teaching a foreign language must move beyond a strictly grammatical focus and instead view language as a social, cultural, political, and communicative practice. This study examines frameworks for teaching English that are grounded in interdisciplinarity, contextualization, and the pedagogical use of digital technologies. The discussion draws upon educational documents—such as the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the National Common Curricular Base (BNCC), and the Amazonas Curricular Framework (RCA)—as well as insights from authors addressing interdisciplinarity, meaningful learning, affectivity, communication, and pedagogical mediation. It is argued that English instruction can foster student autonomy, critical thinking, communication skills, and intercultural awareness when linked to students' lived experiences and knowledge from other disciplines. Interdisciplinarity enables the overcoming of content

fragmentation, while digital technologies expand opportunities for interaction and knowledge construction. The study concludes that the quality of English language instruction depends not only on available resources but also on teacher training, planning, creativity, and the teacher's ability to contextualize content and facilitate meaningful learning experiences.

Keywords: English language; public school; interdisciplinarity; contextualization; digital technologies; learning.

INTRODUÇÃO

A comunicação constitui um dos principais meios de interação entre os indivíduos e encontra-se diretamente relacionada à cultura, à identidade e às práticas sociais. Em uma sociedade marcada pela globalização e pela expansão das tecnologias digitais, o domínio da língua inglesa assume importância significativa, uma vez que o idioma está presente em diferentes espaços de comunicação, produção científica, cultura, entretenimento, trabalho e circulação de informações. Dessa forma, aprender inglês na escola pública não deve ser compreendido apenas como aquisição de vocabulário ou domínio de estruturas gramaticais, mas como possibilidade de ampliar a participação dos estudantes em diferentes práticas sociais.

No contexto brasileiro, o ensino da Língua Inglesa está amparado por documentos normativos e curriculares, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos curriculares estaduais. A legislação estabelece a oferta da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano, enquanto a BNCC organiza competências e habilidades que relacionam o aprendizado do idioma à comunicação, à cultura, à cidadania, às tecnologias e à participação social.

A BNCC compreende a Língua Inglesa como componente curricular que deve possibilitar ao estudante reconhecer seu lugar em um mundo plurilíngue e multicultural, utilizar diferentes linguagens e tecnologias, compreender outras culturas e desenvolver uma postura crítica diante das práticas sociais. Assim, o ensino do idioma assume uma dimensão formativa que ultrapassa a aprendizagem de estruturas linguísticas isoladas.

Nessa perspectiva, torna-se necessário pensar em práticas pedagógicas que aproximemos conteúdos escolares da realidade dos estudantes. A interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade para estabelecer relações entre a Língua Inglesa e outras áreas do conhecimento, permitindo trabalhar temas relacionados à cultura, à ciência, à tecnologia, à história, à geografia, às artes, ao meio ambiente e às questões sociais. Para isso, a interdisciplinaridade pressupõe integração, diálogo, parceria e articulação entre diferentes conhecimentos, contribuindo para a superação da fragmentação do ensino.

No ensino de Língua Inglesa, essa perspectiva pode ser concretizada por meio de projetos, atividades em grupo, músicas, filmes, textos, jogos, dramatizações, pesquisas, produções audiovisuais e utilização de recursos digitais.

Essas estratégias possibilitam que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem, relacionando o conhecimento escolar às suas experiências e ao contexto social no qual está inserido.

Outro aspecto relevante é a aprendizagem significativa. A apropriação de uma língua adicional tende a ser mais efetiva quando os novos conhecimentos são relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse processo, o professor assume a função de mediador, criando situações de aprendizagem que favoreçam a interação, a autonomia, a reflexão e a construção do conhecimento.

A dimensão afetiva também exerce papel importante nesse processo. Um ambiente escolar baseado no respeito, no diálogo, na confiança e na valorização dos estudantes favorece a participação e diminui o receio de utilizar a língua estrangeira. Em aulas de inglês, nas quais a oralidade e a interação possuem papel fundamental, é importante que o estudante tenha oportunidades de falar, ouvir, ler e escrever sem que o erro seja tratado como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor precisa considerar as diferentes necessidades e características de seus alunos, bem como as condições concretas da escola pública. A ausência de laboratórios, equipamentos tecnológicos ou outros recursos não deve impedir o desenvolvimento de práticas significativas. A criatividade docente, o planejamento e a utilização dos recursos disponíveis podem favorecer experiências de aprendizagem contextualizadas e interdisciplinares.

As tecnologias digitais, quando utilizadas com objetivos pedagógicos claros, também podem ampliar as possibilidades do ensino de inglês. Vídeos, músicas, plataformas digitais, sites, jogos, aplicativos e recursos multimodais possibilitam contato com diferentes variedades linguísticas e manifestações culturais. Entretanto, a simples presença da tecnologia não garante aprendizagem. É necessário que o professor saiba selecionar os recursos e integrá-los ao currículo de maneira crítica, planejada e contextualizada.

Portanto, o ensino de Língua Inglesa na escola pública precisa considerar a língua como instrumento de comunicação, interação, participação social e construção de conhecimentos. A interdisciplinaridade e a contextualização podem contribuir para que o estudante compreenda a utilidade social do idioma e estabeleça relações entre o inglês e os demais conhecimentos escolares, tornando a aprendizagem mais significativa, crítica e próxima de sua realidade.

LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA: REFERÊNCIAS DE UM ENSINO INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUALIZADO

A comunicação é o meio pelo qual os seres interagem. A comunicação está intimamente relacionada à cultura. Atualmente, o anseio por aprender inglês se concentra na extensão das relações sociais ou comerciais em que a comunicação exige o domínio bilíngue.

O sucesso de uma escola depende de muitos fatores somados, como a qualidade dos métodos de ensino, dos professores e a habilidade para lidar com os estudantes. Um dos aspectos que devem ser considerados é a comunicação na gestão escolar, capaz de promover motivação, alinhamento e engajamento de todos os envolvidos nesse processo. O impacto desse envolvimento contribui para melhorar o rendimento dos alunos, notadamente explícito pelos índices de feedback.

O CURRÍCULO DE INGLÊS SEGUNDO O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE

Na instância educacional, pode-se dizer que o ensino brasileiro está atrelado aos dispositivos normativos e curriculares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), os quais afunilam as diferentes realidades, como é o caso do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM, 2015) e do Referencial Curricular Amazonense (RCA/2019).

Segundo o RCA (2019, p. 346):

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, o ensino da Língua Inglesa passa a ser obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, promovendo a aprendizagem do idioma em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. O ensino do Inglês passa a ter o foco em sua função social e política como língua franca, desvinculada da noção de pertencimento a um determinado território, favorecendo o seu uso voltado para a interculturalidade, propiciando o engajamento e a participação do aluno em um mundo cada vez mais globalizado.

A respeito da língua franca, Jenkins (2007) postula que “o inglês é uma língua comum, escolhida por falantes de diferentes bases culturais, o que faz com que o idioma seja usado pelos falantes não nativos do inglês do círculo em expansão” (Amazonas, 2019, p. 345).

O RCA (2019) esclarece que essa nova proposta de ensino preconiza ainda uma ampliação no que diz respeito aos multiletramentos. Essa visão é concebida também nas práticas sociais do mundo digital, no qual a língua inglesa dispõe de uma abrangência significativa, viabilizando, desta maneira, a participação social por meio das linguagens verbal, visual, corporal e audiovisual. Nesta perspectiva, o componente de língua inglesa está organizado no Referencial a partir dos cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensões culturais. Ver quadro 04.

Atinente aos eixos da língua inglesa, o RCA (2019, p. 342) enfatiza:

Todos os eixos devem ser trabalhados de forma simultânea, de modo a revelar a natureza híbrida, polifônica e multimodal da língua inglesa. As práticas de linguagem são compostas de unidades temáticas, as quais, em sua grande maioria, repetem-se e as habilidades a elas correspondentes são ampliadas. Cada unidade temática possui objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados no decorrer do ano.

Como fora exposto anteriormente, o ensino de língua inglesa atende aos parâmetros normativos nacionais, de modo que relativo à prática na sala de aula, a BNCC (2017) institui seis competências específicas que o aluno precisa ter ao concluir o ensino fundamental:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (Amazonas, 2019, p. 348).

Para o alcance das competências, diversos conteúdos são trabalhados e diferentes metodologias são aplicadas no ensino da língua inglesa, haja vista que cada escola é uma realidade e oferece os meios para que isso aconteça. Textos, áudios, vídeos são exemplos de recursos usados nas aulas e levam à prática de leitura, tradução, interpretação, etc. Acerca do uso dos textos como recurso na

preparação do indivíduo ativo e criativo, Schlatter e Garcez (2012, p. 40) reforçam que:

Numa educação linguística integrada, voltada para a formação de um cidadão preparado para participar ativamente e criativamente de suas comunidades, da sua sociedade e do mundo, os textos na língua adicional ampliam e aprofundam os recursos de conhecimento acumulado pela humanidade disponíveis ao cidadão contemporâneo. Em outras palavras, a qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento.

Atinente à interdisciplinaridade no ensino da língua inglesa, os autores concordam que, ao possibilitar a discussão de temas relevantes que envolvem questões de diversidade, o espaço de aprendizagens em Línguas Adicionais pode contribuir para a integração dos conhecimentos na discussão temática dos demais componentes curriculares, ao mesmo tempo em que fortalece a educação linguística em Língua Portuguesa e Literatura. Segundo eles:

Em parceria íntima com Língua Portuguesa e Literatura e as outras áreas do saber escolar, portanto, o componente curricular de Línguas Adicionais tem por objetivo garantir o acesso cada vez mais alargado e profundo aos discursos que se organizam a partir da escrita (Schlatter; Garcez, 2012, p. 40).

Historicamente, a interdisciplinaridade tem sido tema de discussão no contexto educacional brasileiro, iniciando ao final da década de 60, mas com pouca repercussão, o que se acentuou na década de 70, tendo como referência os estudos de Hilton Japiassú, que apresentam uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade e os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar, enfatizados por Ivani Fazenda e, mais tarde, por Heloisa Luck.

A adoção de práticas interdisciplinares nas aulas de inglês se fundamenta no construtivismo, onde o ensino se torna mais envolvente, apresentando-se como “uma maneira de desenvolver uma reforma no ensino a partir de discussões sobre o tema, superando o ensino fragmentado, proporcionando trocas e valorizando o conhecimento como um todo” (Amazonas, 2019, p. 38).

Nesse prisma, o RCA como normativa educacional do Amazonas, (2019, p. 38) afirma:

A interdisciplinaridade, ao se fazer presente nas práticas, estabelece uma transformação tanto no professor quanto no aluno e isso vai além de integrar as áreas de conhecimento, implica em romper barreiras, remetendo-nos a conhecer sua história e seu desenvolvimento no processo de ensino, visando aprendizado dos alunos com novas práticas.

Vários estudos sobre a interdisciplinaridade enriquecem as ideias de usá-la como recurso pedagógico, os quais se complementam oportunizando uma maior compreensão sobre o assunto, a saber:

Os estudos desenvolvidos por Nogueira (2008, p. 24) evidenciam que “a interdisciplinaridade permite compreendê-la como meio de enriquecer o processo de ensino através do elo entre os diversos componentes curriculares.” De forma que o objetivo da interdisciplinaridade, segundo o RCA (2019), é, portanto o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a “permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado” (Lück, 1994, p. 60).

As palavras de Nogueira (2008, p. 24) enriquecem a discussão reforçando que o papel da interdisciplinaridade consiste em lançar uma ponte para “religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos”.

Fazenda (2001, p. 97) aponta cinco princípios que orientam e fundamentam uma prática docente interdisciplinar: “[...] humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. A autora também enfatiza a necessidade de uma previsão formal das atividades didáticas de organização e coordenação através do planejamento das atividades interdisciplinares, considerando-se aspectos pertinentes:

O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação; o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos e a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino; o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Fazenda, 2001, p. 98).

A autora (2012) também explica que, “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (Fazenda, 2012, p. 97). As explicações de Fazenda convergem aos estudos de Lück (1994, p. 60) que defendem aspectos relevantes acerca do objetivo da interdisciplinaridade, segundo ele:

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. [...]

A interdisciplinaridade se faz com “[...] espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos

dos múltiplos fatores interagentes do processo pedagógico” (Lück, 1994, p. 54).

Fundamentado nos estudos de Lück (1994) sobre a interdisciplinaridade, o RCA (2019) destaca a realidade como ponto central da aprendizagem, enfatizando que, através dela, o aluno pode ter uma visão global. Para o autor (1994), a superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar. “É essa visão que deve ser quebrada para se ter a interdisciplinaridade nas escolas, iniciando pela formação e compreensão dos professores” (Lück, 1994, p. 54).

Tratar da interdisciplinaridade na escola reforça a prática construtivista, em que o aluno constrói o seu conhecimento com base nas vivências e experiências. Também, a interdisciplinaridade vai de encontro às teorias comunicativas – abordadas anteriormente, aplicadas no ensino de inglês – quando “permite tanto ao professor quanto ao aluno novas possibilidades de conhecimento, rompendo barreiras e superando a visão fragmentada de ensino” (Lück, 1994, p. 55).

Pensando na importância da comunicação, a discussão sobre o ensino da língua inglesa nos conduz a refletir sobre a língua e a escuta como fios condutores da aprendizagem tanto da língua materna quanto de outras línguas. “A comunicação é um processo fundamental no ajuste e inter-relação dos indivíduos, e ocorre de diferentes formas: verbal, escrita, visual, corporal” (Britto, 1991, p. 16), o que significa dizer que ela acontece através da pintura, escultura, dança, teatro, gestos, etc. No ensino da língua inglesa há que se observar o falar e o ouvir, pois ao falar se transmitem ideias e enquanto se ouve há uma abertura da mente ao pensamento alheio.

No ensino da língua, em que a boa comunicação corrobora a compreensão plena das informações, a escola precisa dar ênfase ao ensino da linguagem, oferecendo oportunidade de comunicação para satisfazer as necessidades do mundo moderno. No ensino da língua inglesa, torna-se um pré-requisito para que o aluno compreenda a estrutura das frases e dos textos. “A comunicação deficiente pode se tornar uma fonte de mal-entendidos, afetando as habilidades de ouvir e compreender, indispensáveis para os bons resultados na comunicação” (Britto, 1991, p. 13).

Percebe-se que a linguagem atual é revestida de objetivos definidos, dentro de um conceito social, possibilitando maior compreensão entre os indivíduos. “Os hábitos em suas formas de expressão, experiências com o meio físico e socialização conduzem a criança à maturidade mental e linguística. Britto (1991, p. 14) afirma que “é indispensável uma orientação sistemática no desenvolvimento da linguagem, de modo a conduzir a criança a melhores formas de ouvir e falar, ler e escrever.”

A autora (1991, p. 16) enfatiza que “a linguagem oral é um dos instrumentos mais complexos e mais úteis que possuímos como parte de nossa herança social”, todavia, para alcançarmos um bom êxito na comunicação – afirma ela –

“é imprescindível que saibamos ouvir, pois ouvindo aprendemos, adquirimos conhecimentos e nos socializamos” (Britto, 1991, p. 14).

Na práxis do ensinar, a maior preocupação do professor deve ser com a forma de apresentação do conteúdo, de acordo com o interesse dos alunos, porque tudo dependerá dessa apresentação; se for atraente e agradável, a aprendizagem será mais eficiente. “É importante não esquecer que a predisposição para ouvir depende da forma como se dá a apresentação do conteúdo ao aluno” (Britto, 1991, p. 17). Por essa razão, a autora apresenta aspectos que precisam ser considerados nessa apresentação: indiferença, impaciência, preconceito, preocupação, posição, oportunidade. Conforme esclarece a mesma autora:

Indiferença – o professor deve preocupar-se em despertar o interesse e a atenção das crianças, pois, caso contrário, deixa-se de ouvir, ou seja, não se encontra um motivo, uma razão para ouvir.

Impaciência – geralmente, ouvimos mais depressa do que as pessoas falam, o que pode provocar impaciência porque já sabemos onde o orador deseja chegar. A impaciência pode ser provocada por vários motivos: cansaço, problemas de audição ou mesmo fatores físicos.

Preconceito – Às vezes, não ouvimos porque não queremos ouvir, o assunto não interessa ou não foi suficientemente motivado, não lhe tem significado algum.

Preocupação – quando a atenção está presa em outro assunto, não se ouve, já que a audição exige atenção total. Para ouvir bem é necessário que haja disposição, despreocupação, vontade de ouvir.

Posição – O professor deve criar um ambiente psicológico favorável em sala de aula para que o aluno ouça com atenção e à vontade, sem medo ou preocupação com uma possível pergunta ou resposta.

Oportunidade – o professor deve aproveitar ou provocar oportunidade em sua sala de aula quando a atenção dos alunos estiver concentrada, isto favorece a prática da audição (Britto, 1991, p. 17).

Mesmo sendo o professor o mediador do conhecimento, estudos mostram que o modo como ensinar é de suma importância, pois ele tem o poder de motivar ou não o aluno, alcançando o sucesso ou insucesso na sua tarefa, pois ele encontra fatores que poderão influenciar negativamente nesse resultado, impedindo que os alunos aprendam, tais como: ambiente físico, temperatura, iluminação, condições de saúde, deficiências físicas (visão e audição) e cognitivas, falta de motivação.

Ausubel (1985) parte do conceito de cognição, pontos de ancoragem e aprendizagem para explicar a teoria da aprendizagem significativa. Baseado no conceito de integração de informações à nossa estrutura cognitiva, o autor enfatiza a diferença entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Ver Quadro 05.

Quadro 1 - Tipos de aprendizagem segundo Ausubel.

Aprendizagem	Características	Exemplo
Mecânica	Há a captação de novas informações sem, no entanto, associá-las a conceitos já existentes na estrutura cognitiva.	Quando uma criança decora uma Poesia sem entendê-la, ela não é capaz de relacionar o conteúdo da poesia com algum conhecimento que já possui na sua estrutura cognitiva e assim efetuar uma nova aprendizagem.
Significativa	Ocorre quando se relaciona um novo conteúdo, ideia ou informação com conceitos existentes na estrutura cognitiva (ponto de ancoragem para a aprendizagem).	Para que um novo conceito seja assimilado pela estrutura cognitiva, segundo a teoria piagetiana, é necessário que o conceito de teorias cognitivas já esteja lá, como ponto de ancoragem.

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base em Lopes (2016, p. 77).

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, concernente ao papel do professor quando se trata da metodologia aplicada por ele, possibilitando a motivação ou não do aluno, outro fator é relevante nesse processo, que é a afetividade. Quando há uma relação dialógica apoiada na confiança, respeito e credibilidade, ensinar e aprender se tornam mais fáceis, pois, segundo Wallon (1988), “a dimensão afetiva ocupa lugar central na aprendizagem, tanto no desenvolvimento pessoal quanto no desenvolvimento cognitivo do indivíduo”.

Segundo os estudos de Wallon (1988) citados por Lopes (2016, p. 81):

Esse período denominado impulsivo-emocional é demonstrado por meio de reações fisiológicas de emoção em função do toque e da entonação de voz - afetividade emocional ou tônica. O desenvolvimento cognitivo, por sua vez, está voltado para a preparação das condições sensorio-motoras (olhar, pegar, andar), que permitirão a exploração sistemática do meio.

Wallon (1988) trata da função simbólica vinculada à afetividade, quando o indivíduo começa a expressar sua afetividade por meio dos símbolos orais e depois escritos. O interesse é pessoal e concreto quanto à sua definição como sujeito. Para o autor (1988): “a construção da inteligência está intimamente relacionada ao desenvolvimento da afetividade e ambas estão a serviço da construção de um ser afetivo, individual, concreto e social”. Sendo ele um crítico do ensino tradicional que “apresenta caráter abstrato, autoritário, sem criatividade, com um aluno passivo e sem espaço para desenvolver sua personalidade, por esse tipo de ensino não enfatizar o caráter afetivo, social e político da educação” (Lopes, 2016, p. 81), acredita que “o aluno precisa interagir com o meio para desenvolver seus aspectos afetivos, sociais e intelectuais” (Ibidem, 2016).

A educação deve ser vislumbrada no âmbito social, considerando-se que o aluno é um sujeito social, devendo a escola refletir sobre o meio onde ele vive, atua e muitas vezes procura modificar. Cabe à escola, portanto, prover atividades para desenvolver esses aspectos, contribuindo para “a formação de cidadãos

ativos, críticos, reflexivos e criativos” (Brasil, 2017), detentores de habilidades e competências, indo assim de encontro à BNCC.

Na prática da sala de aula, a interdisciplinaridade propõe o aumento do aprendizado e o alcance das metas escolares e do professor, quando permite o emprego de novas estratégias e flexibilidade na sua aplicação visando sempre a atingir os sujeitos individualmente.

O ensino proposto sob a ótica interdisciplinar integra saberes e oportuniza conhecimentos de distintas disciplinas com objetivos estabelecidos e propicia o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens de forma ampla. Os PCN ressaltam que “a interdisciplinaridade na escola ostenta uma prática docente voltada ao desenvolvimento das competências e habilidades de todos os alunos, ampliando os domínios da integração em prol dos objetivos educacionais” (Sabadin, 2014, p. 8).

Percebe-se, assim, que o ensino de língua inglesa se adequa a essas propostas quando propõe atividades pedagógicas eficazes, incluindo elementos apresentados nesta discussão, dentre outros: a interdisciplinaridade, atividades lúdicas, atividades em grupo, uso de recursos digitais, participação direta dos alunos.

A interdisciplinaridade no ensino de inglês acontece quando complementa as demais disciplinas utilizando outras áreas do conhecimento de forma positiva. Abordar o mesmo tema em diferentes disciplinas faz com que o senso reflexivo do estudante fique mais aguçado.

Para Sabadin (2014, p. 8):

A proposta da interdisciplinaridade em inglês sugere repensar o papel da Língua Estrangeira em sala de aula e inserir conteúdos diversos de outras disciplinas são desafios importantes, mas que devem ser enfrentados pelos professores por meio da valorização do ensino interdisciplinar, que abranja conteúdos e contextos de outras áreas do conhecimento.

A aplicação de atividades lúdicas se torna interessante pois permite que o aluno aprenda de maneira natural e espontânea, trazendo leveza e criatividade para a sala de aula. O aluno aprende através de um teatro encenando situações da vida real em que faz uso de expressões inglesas, bem como oficinas onde os alunos produzem materiais ricos em vivências e experiências do cotidiano dos mesmos, ou até gincanas que estimulam a competição.

O ensino da Língua Inglesa, através do lúdico, propicia aos estudantes o interesse em aprender porque “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades que sejam significativas e lhe despertem o prazer” (Sabadin, 2003, p. 59). Deve-se proporcionar aos alunos o desenvolvimento através do lúdico, para que estimule a assimilação dos conteúdos, proporcionando uma aprendizagem motivadora e prazerosa, com o objetivo de estudar uma língua estrangeira e ultrapassar obstáculos que possam surgir na sua aprendizagem, pois “[...] a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo” (Coelho, 2002, p. 11).

As atividades em grupo fazem parte do repertório do método comunicativo aplicado em língua inglesa, por repassar a ideia de que o aluno traz para a escola os conhecimentos do cotidiano e vice-versa, propiciando a esse indivíduo sair de sua zona de conforto e encarar os desafios que lhes permitem expressar-se de diferentes maneiras: expondo, cantando, falando, discutindo, etc. De acordo com Berger (2005, p. 97), “a maior quantidade de informação que circula hoje pela Net encontra-se em inglês”, prevalecendo como “a língua mais usada para a comunicação global”, logo o aluno tem contato com a Língua real, isto é, a língua falada pelos nativos de Língua Inglesa. Compreende-se que é no contato com o outro por meio das atividades escolares que ele tem chance de fazer uso do que aprende fora dela. Daí a importância de estimular atividades dessa natureza nos alunos.

O uso de equipamentos tecnológicos, próprios da Era em vigência, se apresenta como uma proposta atual e favorável à aprendizagem, considerando-se as vivências no uso dessas ferramentas fora da escola. Cabe ao professor propor atividades que envolvam os alunos no mundo que eles já conhecem. Afinal, como afirma Sabadin (2014, p. 13): estamos diante de uma nova tecnologia que requer um novo modelo de comunicação e, conseqüentemente, novas demandas cognitivas.

Entre as possibilidades dinâmicas de ensinar, encontra-se o uso da Internet, conforme visto anteriormente, pois a grande maioria do que é postado na Web usa LI, inclusive os blogs, sites e textos disponibilizam ao professor um vasto repertório de possibilidades para trabalhar com os alunos, de modo que possam reconhecer, usar e explorar as informações disponíveis na internet para criar um elo entre as diferentes culturas e línguas. “A língua da internet é o inglês e é exatamente por isso que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna cada vez mais necessária e também cada vez mais acessível a um grande número de pessoas” (Paiva, 2001, p. 108).

Adentra entre as práticas, o quesito participação dos discentes. Essa prática pode ser configurada em um gesto simples de ir ao quadro e resolver uma questão, completar uma palavra, grifar uma expressão para traduzi-la. O que se quer com essa proposta é oportunizar benefícios à aprendizagem dos alunos, tais como desenvoltura, maior fixação dos conteúdos, interação com os outros colegas.

Observa-se que os inúmeros métodos aplicados no ensino da língua inglesa, que, de acordo com a forma executada, podem alcançar os resultados esperados, seja na leitura, na tradução, na oralidade. Existem diversos materiais de apoio didático de que o professor pode usufruir para trabalhar a LI nas aulas, no entanto, os conteúdos e os materiais devem acompanhar o interesse e a necessidade dos alunos e, para isso, o professor tem que ser inovador e acompanhar as transformações que estão ocorrendo de forma a estar em constante aperfeiçoamento profissional.

Em um estudo recente, Lima (2009) é citado por afirmar, sobre o procedimento adotado na fase da leitura em LI em que o aluno recebe e lê o texto, que também precisa ser planejado com cuidado. Para o autor, o professor deve incluir atividades que auxiliem e sirvam como “guia” na compreensão do texto e, dessa maneira, os enunciados e as tarefas/atividades propostas devem “proceder” ao texto, isto é,

o leitor aprendiz vai para o texto a cada momento, com um ou mais objetivos em mente (Lima, 2009, p. 192).

Enquanto docentes, para a criatividade e a diversificação, os professores precisam ter um bom alicerce, para que possam exercer sua profissão com mais êxito. Para isso, a formação docente é requisito básico para a sua prática, pois, por meio dela, saberá criar, conduzir, proporcionar atividades envolventes aos olhos dos alunos, proporcionando a compreensão quanto à importância de aprender inglês. “Se o aprendizado se der dessa maneira, a Língua Estrangeira se “desestrangeiriza” para quem a aprende” (Sabadin, 2014, p. 13).

Diante dessas reconceituações, como, então, pensar um currículo de ensino de línguas estrangeiras que pudesse abarcar essa noção ampliada de língua, responder às demandas globais e ainda preservar sua constituição curricular sem cair na armadilha da homogeneização e padronização de conteúdos comumente vistos em propostas curriculares? (Duboc, 2011, p.731).

É na sala de aula de língua inglesa que o professor na posição de transformador deve compartilhar o conhecimento, privilegiando a diversidade, o diálogo, a esperança e a paz, sendo capaz de conduzir os aprendizes ao desenvolvimento da consciência intercultural.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa devem também ser momentos que proporcionem oportunidade para explorar diferentes visões, desenvolvendo uma perspectiva multicultural crítica. Não apenas a do aprendiz, mas também a do professor, proporcionando o crescimento de ambos. Afinal, a cultura digital, à qual estamos atrelados, de maneira espontânea e natural, é ampla e contempla diversidade advinda dos multiletramentos que mesclam diferentes mundos e culturas, que podem ser originados do impresso (mas com adaptações). É importante entender e compreender as mudanças ocorridas com a web 2.0, que deram origem aos novos gêneros do discurso e às práticas de linguagem próprias da cultura digital (Garofalo, 2018).

Desse modo, a língua inglesa deve ser o meio através do qual se pode criar e desenvolver pontos de vista relacionados à cidadania, aos direitos humanos, às condutas, crenças e valores, tornando o processo prazeroso e significativo para os participantes.

[...] Planejar, produzir e implementar práticas pedagógicas para a aprendizagem de LI a partir do uso de TDIC se mostram um dos grandes desafios dos professores de LI no século XXI. No entanto, uma compreensão crítica e responsiva dos papéis dos letramentos digitais na sociedade contemporânea se faz premente para oportunizar a construção de projetos pedagógicos teoricamente e reflexivamente embasados (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014, p. 85).

As tecnologias digitais podem ser integradas pedagogicamente nas aulas de inglês e acomodar diferentes estilos de aprendizagem, diferentes tipos de

autonomia e de manifestações socioafetivas e cognitivas, diferentes tipos de tarefas e de ambientes, uma ou mais abordagens de ensino, para mencionar apenas alguns elementos e agentes que constituem o desenvolvimento da aprendizagem de línguas, incluindo a criação de oportunidades de uso do idioma fora do muro da escola.

Sabe-se que as tecnologias por si só não garantem mudanças significativas na educação, por isso, faz-se necessário refletir sobre o impacto das mesmas no processo de ensino-aprendizagem. Tão importante quanto conhecer a tecnologia é saber como promover a inserção da mesma no contexto educacional, por meio de metodologias que realmente integrem o currículo na velocidade com que vem acontecendo, como elemento diferenciado e diferenciador nas atividades escolares, estimulando a reflexão e a interação. [...] é fundamental reconhecer a importância das TICs e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, é também preciso evitar o “deslumbramento” que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas (Belloni, 2009, p. 24).

A incorporação em diferentes setores sociais de diversas perspectivas sobre o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade fez emergir um fomento para a criação de políticas públicas para o digital e para o surgimento do termo “cultura digital” (Carvalho Júnior, 2009). O que garante ao aluno o domínio das habilidades da cultura digital é a inclusão digital.

A inclusão digital é um processo dinâmico e provisório que se renova e aprimora na ação e na interação dos nós, sobre e na rede de sentidos e suas interconexões. Para isso, é necessária a apropriação crítica-reflexiva dos fenômenos sociotécnicos numa perspectiva de contextualização sociocultural, bem como o desenvolvimento e a manutenção das habilidades necessárias à interação com e através deles (Foresti; Teixeira, 2009, p. 189).

Mesmo diante da veracidade dos fatos que sustentam a importância da tecnologia como ferramenta pedagógica, é bom lembrar que as tecnologias por si só não são garantia de uma educação democrática, mas, sim, uma das possibilidades de participação no mundo digital e nas redes sociais de comunicação, condições necessárias para formação e vida de todo cidadão (Belloni, 2009). Na realidade, as tecnologias digitais são recursos metodológicos que o professor deverá utilizar para mediar situações de aprendizagem desafiadoras e inovadoras.

É imprescindível que essas tecnologias sejam concebidas como possibilidade de inovação do conhecimento. A integração das TICs aos processos educacionais não pode ocorrer apenas através da instrumentalização de recursos tecnológicos. Junto com a adesão a novas tecnologias, é de fundamental importância promover espaços de formação docente que propiciem aos professores reestruturarem o seu fazer pedagógico, refletindo sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem frente a uma sociedade tecnológica (Belloni, 2009).

É no processo de construção do conhecimento e de formação do cidadão que se reflete o papel do professor. Diferente da atuação arcaica do detentor do conhecimento, o professor se configura, no atual cenário educativo, como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Embora este, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, na maioria das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, facilitador da aprendizagem, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica, como explica Masetto (2000, p. 144):

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante” que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debate-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (Inter aprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

A mediação pedagógica do professor e o uso de novas tecnologias deverão ter uma proposta de ensino que desperte nos alunos uma nova forma de pensar e agir no processo de aquisição do conhecimento. Tais aspectos são habilidades fundamentais para a formação do indivíduo, para compreender as relações de mundo que se constituem de forma muito rápida e interativa em nossa sociedade atual. Para isso, o professor precisa dominar as tecnologias para tornar sua prática pedagógica mais dinâmica e atrativa e dialogar com os alunos de forma eficiente, pois os alunos deste século são aqueles denominados por Marc Prensky como nativos digitais. Eles, falantes nativos da linguagem digital de computadores e internet, são acostumados a receber informações rapidamente e costumam realizar múltiplas tarefas simultaneamente.

Esses alunos, do maternal à faculdade, representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia e passaram a vida inteira cercados por e usando computadores, videogames, tocadores de músicas digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado passou menos de 5000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10000 horas jogando videogames (sem contar as 20000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computador, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrantes de suas vidas (Prensky, 2001).

Esta geração é formada por jovens que notoriamente já utilizam com facilidade e ligeira propriedade o manuseio das tecnologias digitais. Estas, por sua vez, não se restringem somente a espaços como a administração pública e privada, empresas e lares, como outrora. Vão além e, nessa perspectiva, computadores, internet, jogos eletrônicos, softwares e celulares ganham um novo sentido e funcionalidade, somando ao seu caráter de entretenimento a capacidade de contribuir de maneira significativa no âmbito educacional para fins pedagógicos. Isso torna a dinâmica de aprendizagem mais criativa, estimulante e moderna.

Segundo Moran (2012, p.13):

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensina aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

Portanto, diante do que fora tratado até então, compreende-se que são múltiplas as formas de ensinar inglês. No entanto, as condições de cada escola deixam transparecer a criatividade docente diante da falta de recursos tecnológicos inovadores, da falta de um laboratório ou mesmo de um simples microsistema. A referência do fazer pedagógico revela o potencial docente quando este cria e recria suas práticas ano após ano, tornando-as mais produtivas, instigantes, atrativas e favoráveis às respostas que a sociedade impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Inglesa na escola pública representa uma importante possibilidade de formação integral dos estudantes, principalmente em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações, pela diversidade cultural e pela presença constante das tecnologias digitais. Entretanto, para que o aprendizado do idioma seja efetivamente significativo, é necessário superar práticas centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais e no ensino descontextualizado do vocabulário.

A perspectiva interdisciplinar permite compreender a Língua Inglesa como conhecimento articulado às demais áreas do currículo e às experiências dos estudantes. Por meio dela, temas sociais, culturais, ambientais, históricos, científicos e tecnológicos podem ser trabalhados em língua inglesa, possibilitando que os alunos desenvolvam simultaneamente competências linguísticas, cognitivas, sociais e culturais.

A contextualização também possui papel fundamental nesse processo, pois aproxima os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes.

Quando o aluno percebe relação entre aquilo que aprende e situações concretas de sua vida, aumenta a possibilidade de participação, interesse e construção de aprendizagens significativas.

As tecnologias digitais, por sua vez, ampliam as possibilidades de interação e acesso a diferentes linguagens e culturas. Contudo, sua utilização precisa estar associada a objetivos pedagógicos e a uma postura crítica do professor, evitando que a tecnologia seja utilizada apenas como recurso de entretenimento. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes é essencial para que os recursos tecnológicos sejam incorporados de maneira consciente ao processo educativo.

Também se evidencia a importância da mediação pedagógica. O professor deixa de ser compreendido apenas como transmissor de conhecimentos e passa a atuar como orientador e mediador das aprendizagens, criando situações que estimulem a participação, o diálogo, a autonomia e a reflexão dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que um ensino de Língua Inglesa interdisciplinar e contextualizado pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos, criativos e preparados para interagir em uma sociedade plural e globalizada. Para isso, é fundamental articular currículo, realidade escolar, conhecimentos prévios, cultura, tecnologia, afetividade e práticas comunicativas. Mais do que ensinar uma língua estrangeira, trata-se de proporcionar aos estudantes condições para compreender e participar de diferentes contextos sociais e culturais por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. **Secretaria de Estado de Educação e Desporto**. Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental. Manaus: SEDUC, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida.

Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2001.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Porto Alegre: [s.n.], 2012.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca: Attitudes and Identities**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma. **Letramentos digitais, ensino de línguas e formação de professores**. 2014.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1988.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2008.

SABADIN, Marlene Neri. **Interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa**. 2014.



Dificuldades de Aprendizagem de Leitura Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Difficulties In Learning to Read in the Early Years of Elementary Education

Selson Alves de Sena

Possui Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Jonilton Nunes dos Santos

Possui doutorado em Ciências da Educação. Universidad del Sol-UNADES.

Resumo: Alfabetizar no tempo certo e de forma adequada tem sido objeto de preocupação de diversos estudiosos. Diante disso, o presente estudo traz como tema “A dificuldade no processo do ensino e da aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental”. “Entender o processo de ensino e aprendizado que acontece no âmbito escolar nos anos iniciais nos levou a chegar à certeza do objetivo inicial alcançado e a deixar aquelas incertezas iniciais para o passado, pois sabemos das nossas escolhas e compromissos como educadores e também da grande responsabilidade que hoje temos de transformar a mentalidade da atual geração estudantil. Para fundamentar o presente estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo na qual se estabeleceu uma busca em diversas obras de teóricos renomados que produziram conhecimentos sobre as práticas de leitura e interpretação de textos. Teóricos, dos quais vale citar: Machado (2005), Vovio (2002), Oliveira (1999). Vale mencionar que o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura apresentadas por alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a fim de compreender os fatores que interferem no processo de aquisição da língua escrita nessa etapa de aprendizagem escolar. Em diferentes realidades, acredita-se que um dos principais fatores que contribuem para o fracasso escolar está relacionado com o desinteresse ou a falta de capacidade individual dos alunos. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. Trabalhar as dificuldades de aprendizagem e avaliar os procedimentos utilizados durante as aulas é de fundamental importância para os educadores que enfrentam problemas relacionados com as metodologias de ensino. É possível que o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, que circulam nas diversas esferas de atividades humanas, segundo padrões formais instituídos, tenha sido para muitas escolas brasileiras um desafio, especialmente nestes tempos em que o ler e o escrever caminham juntos no processo de profissionalização e de formação da cidadania.

Palavras-chave: alfabetização; educação; leitura.

Abstract: Literacy at the right time and in an appropriate way has been the object of concern for several scholars. In view of this, the present article has as its theme “The difficulty of teaching and learning to read in the early years of elementary school. “Understanding the teaching and learning process that takes place in the school environment in the early years led us to reach the certainty of the initial objective achieved and leave those initial uncertainties to the past, as we know our choices and commitments as educators and also the great responsibility that we have today in transforming the mindset of the current student generation. To base the present study, a qualitative bibliographical research was carried out, where a search was conducted in several works by renowned theorists who produced knowledge about the practices of reading and interpreting texts. These theorists of which it is worth mentioning: Machado (2005),

Vovio (2002), and Oliveira (1999). It is worth mentioning that the present study aimed to identify and analyze the difficulties in learning to read presented by students in the initial series of elementary school, to understand the factors that interfere with the written language acquisition process at this stage of school learning. In different realities, it is believed that one of the main factors that contribute to school failure is related to students' disinterest or lack of individual capacity. When a child is not interested in reading, it is the teacher who must create more engaging situations. Working with learning difficulties and evaluating the procedures used during classes is of fundamental importance for educators who face problems related to teaching methodologies. It is possible that mastering reading and, consequently, writing, which circulate in the various spheres of human activities, according to established formal standards, has been a challenge for many Brazilian schools, especially in these times when reading and writing go hand in hand in the development process. Professionalization and formation of citizenship.

Keywords: literacy; education; Reading.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz a temática “dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. É uma abordagem que vem discutir as questões que envolvem o ensino e aprendizado da leitura, tanto nas séries iniciais quanto em qualquer outro nível de ensino.

Tendo em vista os resultados obtidos pelos alunos em relação ao aprendizado não só da leitura como também da escrita, é uma das temáticas que está em questão e é motivo de preocupação por parte dos educadores em várias escolas brasileiras por se tratar de um fator recorrente que dificulta o processo de ensino.

Para compreender tais fatores, esta pesquisa fundamentou-se nas teorias sobre alfabetização e letramento de estudiosos reconhecidos no cenário nacional, como Machado (2005), Vovio (2002) e Oliveira (1999) e outros vários importantíssimos que citaremos ao longo deste trabalho.

Com base em experiências de sala de aula dos anos iniciais, percebe-se que a dificuldade no domínio da leitura vem sendo um tema bastante discutido, pois o mesmo ainda continua sendo um dos fatores negativos que as instituições de ensino vêm enfrentando em seu cotidiano escolar.

Todavia, para mudar essa realidade, é preciso que os educadores reflitam sobre as metodologias aplicadas no espaço pedagógico. Desenvolver ainda um trabalho de forma cooperativa, assumindo de fato um compromisso de cooperar com o outro em prol do ensino de qualidade com base na leitura objetiva que irá levar o aluno a se desenvolver intelectualmente.

Nestas perspectivas, a partir de boas práticas pedagógicas realizadas na escola, atingirá-se o padrão ideal de ensino, mas, acima de tudo, a legitimidade de querer fazer acontecer, de poder ensinar e aprender também junto com as crianças.

As crianças com dificuldades de aprendizagem tanto na leitura quanto na escrita são suficientemente inteligentes, no entanto, enfrentam muitos obstáculos

na escola. Em outras palavras, são curiosos e querem aprender, todavia, suas inquietações tornam difícil explicar qualquer coisa a eles.

Ler e escrever são atividades essenciais para o relacionamento humano e por esse motivo precisam ser articuladas e promovidas de modo a oportunizar sua aprendizagem de forma significativa.

É relevante entender a leitura e a escrita como importantes habilidades cognitivas que estimulam o desenvolvimento da personalidade humana e promovem a interação entre o sujeito, a cultura e a sociedade.

A leitura e a escrita são habilidades importantes que motivam o aprendizado de outras habilidades ao longo da trajetória de vida acadêmica e, nestas proporções, é determinante ressaltar que a sua ausência torna impossível o avanço da aprendizagem em várias áreas do conhecimento.

Portanto, a praticidade desse processo enriquecedor que é o ato de ler e também de escrever gera fatores instigantes e beneficiários para o leitor, sendo os quais o aperfeiçoamento da língua falada, a própria escrita mais elaborada, uma interação mais contundente no processo de comunicação no âmbito escolar e fora dele, entre outras importâncias para o processo de formação do indivíduo.

MATERIAL E MÉTODO

Esse trabalho trata de uma pesquisa cujo caráter é bibliográfico e de cunho qualitativo, na qual se objetivou estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais e comportamentais dos protagonistas da linha de pesquisa. Contudo, buscou-se ainda obter, através de fundamentos teóricos, os principais fatores e, conseqüentemente, a explicação dos fenômenos que inicialmente tínhamos como possíveis eventos para a dificuldade de leitura e escrita de nossos alunos.

Visando alcançar os objetivos deste trabalho de pesquisa, no primeiro momento foi realizada para tal propósito uma revisão bibliográfica referente ao tema da dificuldade de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Autores consagrados deram ênfase e suporte a este trabalho, como Machado (2005), Vovio (2002) e Oliveira (1999), que defendem o mesmo discurso de que a leitura é uma prática e que deve estar presente na vida do indivíduo desde o momento em que começa a compreender o mundo à sua volta. Segundo os relatos de Pereira e col. (2012):

O trabalho realizado com a leitura de séries iniciais tem como possibilidade de resultado a formação de leitores/escritores competentes. Tem como objetivo formar crianças que não somente leem, mas que compreendam o que foi lido; por que compreender é transmitir aos demais tudo o que foi entendido de uma história através das figuras, ilustrações e objetos que possa transformar um texto em uma leitura agradável e prazerosa a quem ouve; que possa aprender a ler o que está escrito em entre linhas; que saiba que vários sentidos e várias visões podem ser atribuídos a uma onde se possa imaginar, criar e reinventar.

Como metodologia da pesquisa, utilizamos abordagem quantitativa, uma vez que adotamos o processo de reflexão e análise da realidade através da atualização de métodos e técnicas para uma compreensão mais detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, exigindo do pesquisador reflexão rigorosa, pessoal e criativa.

Ao analisar os dados coletados, percebeu-se a dificuldade de muitas crianças com relação ao domínio e à prática de leitura e escrita ali desenvolvidos. Com a análise da prática e com o levantamento de dados, foi possível apontar alguns fatores ligados a esta problemática, como desigualdade social, trabalho infantil, falta de apoio familiar, defasagem de aprendizagem nos primeiros anos de alfabetização e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todo ser humano pode ser ajudado pelos livros a se desenvolver à sua maneira, pode aumentar sua capacidade crítica e aprender a fazer a escolha entre a massa da produção geral dos meios de comunicação.

É compreendido, em suma, que a aprendizagem da leitura é um conteúdo procedimental, ou seja, aprende-se a ler lendo; quanto mais se propõe leitura de diversos textos para o educando, mais ele desenvolve a competência leitora. Sendo assim, pelos dados obtidos, percebe-se que esta prática deveria ser mais estimulada nas aulas.

Nessas perspectivas, os professores têm em suas mãos uma preciosa ferramenta que pode possibilitar o desenvolvimento intelectual e pessoal de seus respectivos alunos. Todavia, é preciso dar condições para que esse mesmo aluno desenvolva hábitos de leitura espontânea, ou seja, pelo simples prazer da leitura.

Para tal pressuposto, o professor tem papel fundamental para que a proposta de leitura seja alcançada e deve estar preparado para o assunto em questão, sempre pesquisando para tirar qualquer dúvida ou falar de novo sobre o assunto que apareça dentro do tema abordado. É necessário, contudo que haja um estímulo contínuo que vai proporcionar o contato entre o indivíduo e o livro:

[...] o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar (Souza, 2004, p.223).

É importante percebermos que a ideia do autor vai ao encontro do que estamos defendendo quando exalta a figura do professor e seu grande papel na formação de leitores. A importância do hábito de leitura precisa, a todo tempo, ser evidenciada pelo educador em sala de aula, fazendo, assim, com que seu aluno desperte para o quão necessária se torna a leitura em seu dia a dia.

Em outras perspectivas, fundamentamos que a escola de forma geral deve se empenhar na construção do conhecimento, mas a responsabilidade maior é a do educador. Dessa maneira, eles precisam ter consciência de que sua prática docente promove interesses múltiplos nos alunos. Como atesta esta passagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 p. 81):

[...] os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar.

Não há dúvidas de que, para a escola promover o gosto pela leitura nos alunos, se faz necessário que a mesma promova um ambiente estimulador, que busque a interação entre o conhecimento e o estímulo elevado dos alunos para esse processo. Seria interessante se a escola contasse com uma biblioteca, videoteca, entre outros recursos que estimulassem essa conduta em busca do saber.

Contudo, não importa qual método o professor use para despertar o hábito de ler ou escrever, o importante é que o ensino da leitura e também da escrita seja desenvolvido de forma planejada, criativa e prazerosa, e com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados apontam que adquirir e gostar do hábito de leitura é um processo e não um fim em si mesmo, necessitando de incentivo, vivências, exemplos e contextos reais que inspirem e toquem a predisposição do aluno para o desenvolvimento e apreciação da habilidade leitora.

Em muitas realidades e contextos de ensino e aprendizagem, um dos fatores que comprometem seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e escrever é o fato de muitos professores acreditarem que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento.

Vejam os que diz Fanchi (2012, p. 8) com relação a este direcionamento:

[...] fatores do atual fracasso no ensino da língua escrita nas escolas, seja a perda da especificidade, um apagamento da alfabetização em seu sentido mais restrito: como domínio de um código e de habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. [...] A natureza do objeto de conhecimento em construção vem sendo subestimada em relação ao processo de letramento. Entretanto, não se pode garantir a eficácia do aprendizado da norma urbana de prestígio somente através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita.

Isso significa promover simultaneamente a alfabetização e o letramento e que é importante observarmos que ambas são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita e que, portanto, é possível alfabetizar letrando, sem perder a característica de cada um desses processos, mas

reconhecendo as múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro.

Cabe salientar que, com as pesquisas direcionadas, ficou notório que as dificuldades enfrentadas pelos educadores em sala de aula são várias, como a indisciplina, a falta de compromisso dos alunos, a realidade das salas de aula superlotadas, a falta de apoio familiar, entre outras.

No entanto, a falta de leitura é o maior desafio enfrentado por eles, isto é, a falta de leitura interfere no aprendizado não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em qualquer outra disciplina que incorpora a grade curricular, até mesmo o ensino das exatas, como a matemática.

Um outro fator que vale ser mencionado são as metodologias inadequadas sobre a prática da leitura. Considera-se, portanto, que a falta de metodologias eficazes para um ensino voltado para a aquisição da leitura e da escrita dificulta as metas almejadas pela comunidade escolar. É interessante percebermos que a prática pedagógica precisa visar à participação e a momentos de cooperação entre os envolvidos.

É exatamente o que defende Machado (2005, p. 129), quando afirma que:

A prática pedagógica se processa a partir da vontade dos envolvidos de participar e cooperar com o outro. A vontade de participar está ligada à vontade de aprender, mesmo para vir a ser, porque se deve saber que a prática pedagógica não se ensina, mas se aprende. Ela, portanto, é formada de intenções de fazer educação e se constitui, antes de tudo, de um querer ser. Este querer ser é legitimado por um querer saber para fazer bem.

É fato que essas deficiências de aprendizagem em nossas salas de aula dificultam o processo de ensino e, por sua vez, estas desconsideram a realidade do aluno, subestimando as metas de educação, banalizando assim o conteúdo próprio da linguagem e artificializando assim os modos de aprendizagem.

A Importância de Uma Boa Aprendizagem Inicial da Leitura

Dentro de um ideal para o processo educacional, visando a que o indivíduo estabeleça uma formação expressiva para se tornar cidadão produtivo e criativo, capaz de compreender efetivamente as dimensões sociais de uma sociedade cada vez mais exigente, é importante ressaltar que “a aprendizagem inicial da leitura é um objetivo principal para as atividades de ensino”(Vovio,2002, p.10).

Dessa forma, é preciso direcionar a criança desde cedo para a leitura incondicional, para que ela venha a desenvolver um gosto prazeroso e enriquecedor pela leitura, haja vista que a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

É verdadeiro que a leitura pode ser um prazer, mas não é somente isto, como cita Ferreiro (1995, p.53): “A leitura é também uma fonte de informação, que amplia nosso conhecimento, que possibilita outras aprendizagens, atitudes e decisões”. Dessa forma, ao dominar a leitura, abrimos a possibilidade de adquirir vários conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social e outros.

Partindo dessa ideia, de acordo com Marconi e Lakatos (2000, p. 15), reforçam que: “A leitura propicia a ampliação de conhecimentos, abre horizontes na mente, aumenta o vocabulário, permitindo melhor entendimento das obras”. Nesta visão, fica ainda mais claro que a leitura, além de ampliar conhecimentos, leva os educandos a novos caminhos de aprendizagem nos quais há uma melhor compreensão de tudo aquilo que eles vivenciam com o ato de ler.

Diante dessa concepção, nós educadores temos que levar em consideração a particularidade de cada aluno no seu processo de aprendizagem, observando as dificuldades para que possamos ministrar nossas aulas de acordo com as suas necessidades e capacidade de aprender.

Todavia, para que os alunos possam obter uma melhor aprendizagem, é importante que, em contrapartida, os educadores saibam selecionar os tipos de materiais de leitura, visando sempre aos níveis e habilidades que os mesmos já possuem.

A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é, sem dúvidas, em todos os níveis e modalidades da educação, uma das tarefas mais árduas e fundamentais que os professores dos anos iniciais têm de assumir em suas práticas pedagógicas com os discentes (Kaufman, *apud* Rodrigues, 1995, p. 45).

Neste sentido, a boa escolha dos materiais faz muita diferença, além de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz, sendo o professor, sem dúvida, o principal responsável pela seleção desses materiais, visando sempre à boa aprendizagem dos alunos e ao rendimento escolar deles.

A Escola e o Compromisso com o Universo da Leitura dos Alunos

A escola tem vários objetivos e funções, e uma delas é levar o aprendizado da leitura a todos os alunos de forma dinâmica e prazerosa. Não se trata apenas de ler palavras ou frases, mas de ler algo que faz parte de uma complexidade que irá levar ao crescimento intelectual do aluno. Essa não é uma tarefa muito fácil, mas se conseguir ensinar de forma crítica, com certeza terá feito sua parte.

Um primeiro princípio é indicado pela seguinte afirmação de Paulo Freire (2001, p.75): “O ato de ler não se esgota na codificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

O maior objetivo da escola fundamental é ensinar a ler: ler as letras, ler os livros, ler as mensagens escritas e não escritas

que estão no meio que nos cerca. Assim sendo, ler o mundo e a complexidade dele. Se a escola ensinar os alunos a ler de maneira significativa, terá, portanto, cumprido sua função primordial na formação do indivíduo (Oliveira, 1999, p. 81).

Todo texto, ao ser devidamente lido, tem que ser fundamentalmente interpretado e estudado. Dessa forma, ler não é apenas conhecer os sinais gráficos que o compõem, mas é, sim, antes de tudo, saber o que o referido texto está transmitindo ao leitor. É como diz Cagliari (2004, p.105). Compreender um texto significa apreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto.

A leitura não pode ser só decifração, posto que constitua apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Deve-se, em todo caso, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso, é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras, etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico, etc.

Sabe-se que a leitura é hoje um dos maiores desafios da escola, visto que quando trabalhada e estimulada de maneira criativa, disponibiliza aos alunos a redescoberta do prazer de aprender e viajar no mundo da leitura. Por todas essas razões, a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem.

Dessa forma, os usos dos meios de incentivo à leitura são efetivos para desenvolver um bom leitor, pois, com este desenvolvimento, o leitor terá uma maturidade reflexiva e, devido a esse paradigma, é necessário que o professor também seja um bom leitor.

Se este princípio for compreendido e assumido, cabe então ao professor oportunizar condições concretas para que seus alunos leiam significativamente e ainda instigar o conflito das interpretações junto ao grupo de alunos, à medida que é nesse conflito que reside a maior riqueza da leitura.

Por isso, os mesmos professores deverão planejar sua prática pedagógica de maneira que venha a despertar nos educandos o gosto pela leitura e produção textual de diversos textos como: histórias, contos maravilhosos, fábulas, poesias, mitos, lendas e cantigas de rodas que ofereçam recursos importantes no processo de construção da leitura e produção textual e que os alunos vão gradativamente se familiarizando no contato com os livros em situações do cotidiano para o ato da leitura.

Contudo, o professor, antes de mais nada, deve apresentar aos alunos os fundamentos e instrumentos necessários ao aprendizado independente e, dessa forma, o leitor assume um papel atuante e deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo.

Os Desafios de Consolidar uma Leitura Interpretativa nos Alunos

Em muitas de nossas escolas brasileiras estão sendo feitas tentativas para melhorar o ensino da leitura e também, através de experiências escolares e projetos de pesquisa, para verificar que métodos asseguram o maior sucesso, e isso passa, sem dúvidas, por uma boa prática de interpretação de textos diversos.

Segundo o grande educador brasileiro Paulo Freire, com relação à temática: um texto para ser lido é um texto para ser estudado; um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Estudar, portanto, não é fácil porque estudar é criar e recriar, não é somente repetir o que os outros dizem. (Freire, 2001, p.59)

Sem dúvidas, este é um dos maiores desafios do ensino da leitura com crianças no início do processo de alfabetização. A realidade é que muitas conseguem ler, mas poucas conseguem fazer a interpretação daquilo que foi lido naquele momento e até mesmo algumas acabam desistindo, pois, como cita o educador Paulo Freire, estudar não é fácil, e isso passa muitas vezes pelo descompromisso da família também.

Uma boa aprendizagem requer muito esforço e dedicação por parte de quem está querendo aprender, pois a mesma não se dá de forma rápida, ela vai se construindo aos poucos de acordo com a determinação do aluno, como ressalta Drouet (1995, p. 8), quando afirma que: “No campo da educação, a aprendizagem é gradual, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco durante toda nossa vida”.

Neste sentido, a aprendizagem da leitura também ocorre dessa forma. Não se aprende a ler de um dia para o outro, este, em todo caso, é um processo que o leitor realiza no decorrer de sua vida escolar e também cotidiana.

No entanto, é nas séries iniciais que a leitura deve ser enfrentada de forma séria, ou seja, com valorização e prioridade pelo professor facilitador. Assim, portanto, ficará claro seu valor na relação com o aluno que está iniciando o contato com o universo de conhecimentos em sala de aula.

De acordo com Gonçalves e Oliveira (1995, p. 159), é essencial perceber que:

A relação professor/aluno, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É pelo embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela vem elaborando desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) e que são confrontados com os significados que circulam pela escola.

A leitura é um processo que o leitor realiza durante toda a sua aprendizagem e, portanto, esta deve ser trabalhada de forma clara, de modo que o indivíduo

no processo possa sentir o gosto e o prazer pela leitura e que os facilitadores da aprendizagem possam não apenas entregar livros para que os alunos se distraiam com eles.

Os valores que se podem adquirir através dos livros e da leitura só serão acessíveis, é claro, a quem tiver dominado as habilidades técnicas da leitura e possuir capacidade intelectual para ler. A leitura constitui, assim, uma experiência fascinante e enriquecedora para a formação humana.

A leitura, como é trabalhada na maioria das escolas brasileiras, não passa de um conjunto de informações, orais e escritas, para simplesmente encher a cabeça dos alunos, sem nenhuma mediação com o contexto social no qual eles estão inseridos (Silva, 2005, p.4).

Formar bons leitores é algo que exige muita dedicação, responsabilidade e competência por parte dos educadores, pois, além de todos esses fatores, o comprometimento com a educação é essencial neste processo de construção do conhecimento. Atuação esta que vai além da reflexão sobre a prática docente.

É exatamente o que diz o autor a seguir quando afirma com exatidão que:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, assim como também a experiência refletida não resolve tudo. São necessários, contudo, estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho; melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libaneo, 1998, p.76).

Em outros sentidos, além de formar leitores competentes, é uma conduta que está também diretamente ligada à formação de bons escritores como consequência de um bom trabalho de leitura que ligará o indivíduo a um enorme universo de conhecimentos que ele levará por toda a trajetória acadêmica.

Contudo, a vivência de aprender a ler e também a escrever não é só uma das maiores experiências da vida, mas é, portanto, uma vivência única para todo ser humano, visando aumentar seu poder de transformação e visão de mundo pra um melhor convívio e contexto de vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi voltado para a importância da prática da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que esse processo é fundamental e importantíssimo para a formação do indivíduo. Dessa forma, a partir deste estudo direcionado, esperamos contribuir para melhorar o ensino e o desenvolvimento da leitura nos alunos e, conseqüentemente, fazer uma educação de valor que queremos.

Esta pesquisa pode ser destinada a pesquisadores e estudantes de várias áreas, oferecendo suporte como método de conhecimento e de investigação,

evidenciado pelo assunto, no qual, tratando-se da leitura, o quanto ela traz benefícios para o desenvolvimento integral do aluno.

Entendemos ainda que a leitura põe a pessoa na posição transformadora do contexto em que vive. Através dessa ideia, repassamos a importância da valorização da modalidade da leitura para o processo de alfabetização dos indivíduos no universo cultural e, assim, damos ênfase e importância à prática pedagógica direcionada para esse processo.

Especificamente, procuramos instigar os benefícios da prática da leitura e suas consequências deste hábito diante do leitor; a reflexão sobre a importância do ato de ler; a prática interpretativa dos textos escritos; destacar a importância da leitura para o indivíduo no processo de crescimento intelectual, entre outros valores.

Nestas perspectivas, o ponto de partida deste trabalho se deu neste foco, em que o principal objetivo foi alcançado, pois conhecemos fatores e concepções que estão por trás de problemáticas e ideias solucionáveis para a prática da leitura ideal, visando uma formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores.

Esta pesquisa teve como objetivo, ainda, analisar as variadas metodologias e práticas de leituras que os educadores podem desenvolver com os alunos, proporcionando neles a capacidade de compreender o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo.

Compreendemos ainda, em suma, que para que os indivíduos estabeleçam uma formação expressiva, é preciso que eles tenham a tomada de consciência de que ler é algo enriquecedor e que sejam rotineiras a prática e a experiência de ler bons e diversos textos. O ato de ler, portanto, é uma prática que traz ao indivíduo benefícios em termos de ampliação de conhecimentos imensuráveis e ideias a serem desenvolvidas dentro da escola ou até mesmo serve como atividade extraclasse, no propósito de aventurar-se no mundo da leitura.

De certa forma, a leitura é uma ferramenta fundamental para um bom desenvolvimento intelectual. É algo que será útil em toda a trajetória de vida escolar do educando e é nestas perspectivas que ela precisa de suporte para se ter uma leitura compreensível, na qual não basta somente os discursos escritos, mas também o meio que envolve o indivíduo no desenvolvimento de uma leitura compreensível, tornando-a um objeto prazeroso.

O fato é que a leitura garante um conhecimento de mundo, não apenas de códigos de leitura meramente realizada, e não uma simples decifrar sílabas e consequentemente formar palavras e frases soltas. Muito pelo contrário, a leitura tem que ser essencialmente intencional, interessante, enriquecedora, objetivando estimular e despertar o interesse daquela pessoa que se almeja alfabetizar.

A relevância desta pesquisa se dá no fato de que a mesma poderá contribuir de forma significativa com os colegas professores que traçam suas estratégias de ensino diversos em nossas escolas brasileiras para alcançarem um ensino de leitura objetiva em que leve o educando a crescerem cada vez mais em suas jornadas rumo ao conhecimento.



As Práticas Pedagógicas que Facilitam o Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

The Pedagogical Practices that Facilitate the Process of Literacy and Literacy in the Early Years of Elementary Education

Selson Alves de Sena

Possui Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) Universidade Federal do Amazonas.

Jonilton Nunes dos Santos

Possui doutorado em Ciências da Educação. Universidad del Sol-UNADES.

Resumo: Esta pesquisa é resultado da reflexão sobre as boas práticas de alfabetização e letramento escolar que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo é compreender como as mesmas são desenvolvidas no contexto escolar e enfatizar a relevância para a formação dos educandos, neste processo indissociável de alfabetização. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre o contexto de compreender as práticas de alfabetizar e letrar e as possíveis estratégias de ensino sobre o letramento escolar. Discorrem sobre as teorias e conceitos essenciais para o âmbito escolar, fundamentada nas referências de estudiosos da área, como podemos citar: Fonseca, 1984; Magill, 1998; e Almeida, 2021. Os resultados permitem inferir que as práticas pedagógicas são ações potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando o professor atua mediando o conhecimento com alicerces nos contextos sociais e regionais dos estudantes. Este estudo direcionado nos fez refletir que a prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da educação e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento. É relevante mencionar que as boas práticas pedagógicas voltadas para uma didática bem constituída e o método em que o conhecimento é mediado pelo professor podem levar os alunos até a estação do conhecimento, contribuindo consequentemente para a formação de cidadãos críticos e reflexivos para atuação na cidadania.

Palavras-chave: conhecimento; ensino; prática pedagógica.

Abstract: This research is the result of reflection on the good practices of literacy and school literacy that occur in the early years of Elementary School, whose objective is to understand how they are developed in the school context and to emphasize the relevance for the formation of students, in this inseparable process of literacy. As a methodology, bibliographical research was used in the context of understanding the practices of literacy and the possible teaching strategies in school literacy. They discuss the essential theories and concepts for the school environment, based on the references of scholars in the area, such as Fonseca, 1984; Magill, 1998; and Almeida, 2021. The results allow inferring that pedagogical practices are actions that enhance the teaching and learning processes, especially when the teacher acts mediating knowledge in the foundation of the students' social and regional contexts. This directed study made us reflect that the pedagogical practice constitutes, therefore, an essential part of Education and covers a set of articulated actions, intentionally assumed by the teacher, based on conceptions of society, education, children, learning, and development.

It is relevant to mention that good pedagogical practices aimed at well-constituted didactics and the method in which knowledge is mediated by the teacher can lead students to the knowledge station, consequently contributing to the formation of critical and reflective citizens to act in citizenship.

Keywords: knowledge; teaching; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Este estudo nos possibilitou uma oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos no que diz respeito à questão das boas práticas de ensino e aprendizagem e também de criarmos uma reflexão em nosso fazer pedagógico visando contribuir da melhor maneira para uma alfabetização e letramento escolares.

Este trabalho de pesquisa é resultado de um levantamento bibliográfico acerca dos processos de boas práticas pedagógicas e do trabalho docente com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A relevância deste estudo se dá no fato de que o mesmo poderá contribuir de forma significativa com os colegas professores que traçam suas estratégias de ensino em nossas escolas.

Esta produção tem como objetivo analisar e compreender criticamente as práticas pedagógicas, a organização e a concepção de ensino e aprendizagem que vêm sendo desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, propondo alternativas de mudança, tornando o ambiente educacional um espaço de reflexão sobre a ação pedagógica como instância da avaliação praticada pela escola.

As práticas pedagógicas aqui discutidas e reforçadas por diversos autores que falam da mesma temática dizem respeito à organização sistemática da ação do professor e às estratégias que podem ser utilizadas por ele no sentido de contribuir com o processo de alfabetização e letramento escolar, dando ênfase à diversidade e à interdisciplinaridade da aprendizagem para o conhecimento geral do educando.

Além desses valores, são práticas essenciais que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, múltiplas oportunidades de conhecimento, aquisição de textos produtivos e procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

Percebemos ainda com este estudo direcionado o quão enriquecedor se faz o ensino formal quando se utiliza das práticas diferenciadas de letramento; isso é o que chamamos, portanto, de aprendizagem significativa. É neste contexto que as crianças começam a desenvolver seu processo cognitivo e alcançarão, mesmo que a longo prazo, resultados melhores de ensino.

É bem pertinente firmar que, com a aquisição destes pressupostos, a escola poderá se tornar um espaço de produção de conhecimentos diversos, desde que seus participantes objetivem um ensino-aprendizagem dinâmico e prazeroso capaz de ajudar a criança a compreender os usos da leitura e da escrita na vida social.

Diante da realidade com que nos deparamos hoje nas escolas, faz-se necessário rever nossas práticas e compreender que muitas vezes nossas

metodologias precisam ser reorganizadas, de maneira a contribuir para o ensino-aprendizagem.

Contudo, ensinar a ler, escrever e se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores nos dias atuais e isso requer um bom direcionamento pedagógico e organização do seu material didático em sala de aula.

Faz-se necessário, portanto, reafirmar o quanto é importante oportunizar às nossas crianças, ainda nas séries iniciais, estes valores que, de fato, serão fundamentais para seu crescimento intelectual e, conseqüentemente, em toda a sua trajetória de formação escolar.

MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, uma vez que o levantamento de dados foi realizado por meio de uma consulta bibliográfica de autores que discutem a temática aqui exposta, os quais destacaremos, como Fonseca, 1984; Magill, 1998; e Almeida, 2021.

Assim, a coleta de dados estruturou-se em uma revisão bibliográfica integrativa, na qual os artigos, livros e documentos selecionados para revisão foram coletados à luz dos tópicos que estruturam e compõem este estudo.

Deste modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular. Daí, concluímos que a pesquisa bibliográfica é primordial nestes direcionamentos.

[...] podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e os arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (Minayo, 2011, p. 53)

O objetivo deste estudo é contribuir com inspirações e sugestões concretas sobre o que fazer diante de cenários em que os estudantes não adquiriram conhecimentos essenciais que se esperava que fossem aprendidos em alguma etapa de ensino.

Este estudo direcionado nos fez refletir que a prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da educação e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo inicial de escolarização, percebe-se que as dificuldades de aprendizagem estão entre os fatores que mais contribuem para o fracasso escolar e tais dificuldades costumam apresentar-se nas práticas direcionadas e fáceis de serem percebidas em momentos convencionais de ensino em sala de aula, como nas atividades de leitura, de linguagem oral e de cálculos matemáticos.

Em diferentes contextos educacionais, acredita-se que um dos principais fatores que contribuem para o fracasso escolar está diretamente relacionado à falta de uma boa organização e direcionamento do trabalho pedagógico que vai também ao encontro do desinteresse de muitos alunos em nossas escolas brasileiras.

Diante disso, necessitam-se novos olhares e práticas inovadoras que de fato contribuam para um processo de alfabetização e letramento cada vez mais eficazes, pois o letramento, associado às boas práticas de alfabetização contextualizada, é uma função da escola que não se constrói sozinha, mas a partir da interação entre os estímulos familiares e escolares que despertam a imaginação e a aprendizagem na criança que precisa de um olhar atento às suas dificuldades.

Trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e avaliar os procedimentos utilizados durante as aulas no cotidiano escolar é de fundamental importância para os educadores e a escola como um todo que enfrentam problemas relacionados com as metodologias de ensino.

Essas metodologias precisam ser coerentes com a realidade educacional na qual a escola está inserida. Para Fonseca (1984, p. 131), “a metodologia de ensino está intimamente ligada à ideia de aprendizagem, pois a estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere”.

Neste sentido, para aprender, é necessário estar motivado e se sentir bem no ambiente escolar. É uma prática que exige muita ação do docente, mas que traz ao indivíduo benefícios valiosos em termos de ampliação de conhecimentos.

Entende-se que quanto mais ciente o professor estiver sobre os métodos a serem utilizados durante esse processo, melhor será a realização da sua prática pedagógica em sala de aula. Um ambiente agradável também influencia significativamente a garantia de termos um aluno motivado e isso melhora a qualidade da aprendizagem.

Não há dúvidas de que o processo de aprendizagem é complexo e, em muitos casos, doloroso, pois envolve fatores internos e externos do indivíduo sujeito a aprender. Nestas perspectivas:

A aprendizagem é o centro de toda a educação. Qualquer que seja o objetivo [...], sempre estará ocorrendo uma interação entre estudante e professor. Como esta interação é executada depende em grande parte de como o professor estruturou o local ou o ambiente da aprendizagem. Segue-se, portanto, que o professor tem a responsabilidade fundamental de entender como uma pessoa aprende e que condições afetam sua aprendizagem,

e se todas as habilidades são aprendidas da mesma maneira ou são afetadas pelos mesmos tipos de variáveis e situações (Magill, 1998, p. 2).

Um ambiente estimulador e encorajador produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender o que o professor lhes propõe. Em outros valores, as crianças também se tornam mais seguras e altoconfiantes, acreditando no seu potencial e que são capazes de realizar suas atribuições.

A criança, por sua peculiaridade, precisa viver num ambiente de amor, afeto e compreensão. Quando a mesma não encontra afeto em casa, ela procura fora. Com isso, se o professor também não estiver disposto a auxiliá-la, ela irá demonstrar as suas necessidades, seus sentimentos nas atividades de vida diária como também nas atividades escolares.

A Importância da Reflexão Sobre a Própria Prática Pedagógica

É importante refletir sobre as práticas pedagógicas para transformá-las, caso seja necessário, pois os alunos estão altamente dependentes de uma boa orientação nesta etapa em que se encontram. É a partir daí que as crianças começam a desenvolver seu processo cognitivo. Nesse sentido, Franco (2012, p. 170) argumenta que: “Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica”.

O planejamento de atividades envolvendo as sequências didáticas deve articular diferentes eixos do ensino numa ação interdisciplinar de alfabetizar e letrar. Trata-se, portanto, de um procedimento didático e de organização do trabalho pedagógico que deve ser utilizado em diversas situações de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, o PNAIC confirma:

As sequências didáticas são atividades planejadas de forma sequenciada, de modo que a ordem interfere na sua realização; as respostas dos alunos a uma atividade direcionam e são mobilizadas na atividade seguinte. Em relação ao ensino da língua, por meio dessa forma de organizar o trabalho pedagógico, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado (Brasil, 2012, p. 19).

Professores alfabetizadores, para serem bem preparados, motivados e comprometidos com a educação e com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar, precisam abraçar e entender que as sequências didáticas contribuem para aprimorar a leitura e a escrita numa condição de aprendizagem mais ampla e atraente.

Tais práticas comprometidas com uma educação capaz de formar cidadãos aptos às práticas sociais, ou seja, cidadãos letrados, necessitam de métodos eficientes para o aperfeiçoamento da prática docente, como cita Mendonça (2007): “[...] pois do desempenho e da metodologia do professor dependerá o sucesso do aluno”.

Nesse sentido, cabe a seguinte reflexão de que não adianta ter as ferramentas corretas se não souberes usá-las de forma a proporcionar o sucesso do aluno. É preciso associar metodologias diferenciadas à vontade de querer ajudar os discentes a construírem seus valores e aprendizagens diversificadas.

Desta forma, visando uma melhor qualidade no ensino, as práticas estabelecem os conhecimentos múltiplos, ou seja, a interdisciplinaridade das práticas educacionais, como, por exemplo, as atividades de leitura e escrita, deve ser voltada para o convívio social e a capacidade de reflexão do indivíduo sobre os contextos sociais com que se depara.

A Formação Docente Continuada para a Melhoria das Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas constituem todos os subsídios que os professores utilizam para a realização de suas aulas. Em relevância disso, o desenvolvimento das práticas pedagógicas está diretamente ligado à formação inicial e continuada dos professores, uma vez que um curso de graduação/licenciatura evidencia as práticas pedagógicas em seu processo de formação; a Educação Básica refletirá o fazer pedagógico deste profissional, influenciando a maneira como este faz a mediação do conhecimento entre os estudantes.

A necessidade da renovação da prática pedagógica é um instrumento de elucidação do profissional, da gestão e da supervisão escolar. Profissionais capacitados em uma formação inicial de qualidade que buscam por formações continuadas terão um rendimento na aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Almeida *et al.* (2021, p. 18):

Nos últimos anos, no Brasil, adensou-se a discussão relativa à formação para a docência e novas disposições normativas e políticas governamentais foram consolidadas tendo em vista, em última instância, melhor qualificar as aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens no país. Essas disposições se colocam como um desafio na direção do desenvolvimento de ações que propiciem sua concreta realização nas práticas socioeducacionais nas diferentes redes de ensino e na formação de professores, na direção de atingirmos uma melhor qualidade na educação escolar brasileira.

É interessante ressaltar que os professores precisam compreender o significado social das decisões na sua prática pedagógica. A construção das identidades destes sujeitos também permeia o contexto sociocultural/regional em que estão inseridos e, dessa forma, a escola pode oferecer ensino e aprendizagem com nível suficiente para formar o cidadão para sua formação educacional.

Quando o professor qualificado está disposto a alterar, inovar e aplicar novas tendências em ensino e aprendizagem, seja por métodos de ensino ou aproximações entre estudantes, facilita a formação do aluno e o mesmo será capaz

de se encontrar como agente da cidadania, dos direitos e deveres e com condições de ter uma vida digna no campo profissional, social e familiar.

Ao se falar da formação do professor na realização do seu trabalho cumprindo o papel de educador, Freire (1999, p.23) afirma que: “é necessário refletir criticamente sobre a prática/teoria, para que ambas se completem”. O professor, além dessa reflexão, deve conhecer ainda as diversidades culturais de seus alunos, bem como valorizar seus conhecimentos, incentivando-os a fazer sua leitura de mundo.

Nestas proporções, no que se refere ao papel do professor em sala de aula, cabe ao mesmo entender o seu papel de mediador, facilitador entre o aluno e o conhecimento sistematizado, não desprezando toda a bagagem de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, respeitando as diferentes evoluções, pois o processo de aprendizagem não ocorre de forma homogênea.

A Democratização do Ensino e a Renovação de Valores e Paradigmas Educacionais

A escola em seu dia a dia encontra-se cada vez mais envolvida em um processo de mudanças de conteúdos, de princípios, de renovação de valores e paradigmas. É de fundamental importância que professores, diretores e equipe pedagógica compreendam que o processo de ensino-aprendizagem requer, antes de tudo, a troca de experiências entre todas as áreas do conhecimento em que trabalha a escola.

Também é imprescindível que a equipe de professores, junto à equipe pedagógica, possa interagir e partilhar práticas bem-sucedidas, visto que bons resultados na aprendizagem ocorrem com a mudança nas práticas e métodos de ensino.

Através dessa troca de ideias surge, portanto, a possibilidade de refletir sobre o currículo, que se faz fundamental nesse processo, sobre as metodologias adotadas e sobre o sistema de avaliação, permitindo assim aos educadores um momento de análise sobre sua prática educativa que está sendo realizada.

A escola, junto aos profissionais de ensino, deve focar seus objetivos e ações que valorizem as práticas coletivas ou ainda iniciativas que busquem a formação integral dos alunos, preocupando-se mais ainda com a formação de um indivíduo que saiba conviver na coletividade.

É fundamental que os profissionais passem a organizar-se e solidarizar-se em práticas comuns coletivas, em conformidade com projetos e objetivos também comuns, eliminando a tendência corporativa de proteção de espaços. E, nesse processo, é fundamental que o discente se coloque como sujeito ativo, reflexivo e participante das transformações (Dalben, 1995, p.175).

Faz-se necessário lembrar que os resultados satisfatórios só se concretizarão a partir do momento em que acontecer a construção do conhecimento. Pressupõe-

se que as possibilidades de acertos e encaminhamentos são maiores quando se colocam diferentes visões sobre o aluno ou sobre os processos escolares como um todo.

É bem pertinente valorizarmos uma nova perspectiva de Planejamento Participativo, possibilitando a autonomia das escolas para definir as suas regras democráticas, bem como a participação da Comunidade Escolar.

Bem ao encontro disso, Dalben nos direciona ainda que:

Assim como no Art. 12º, a mesma lei aponta como incumbência dos estabelecimentos de ensino a elaboração e a execução de seus projetos pedagógicos, assegurando a participação dos docentes no planejamento escolar, que deve ser feito de maneira coletiva, articulado com as famílias e a comunidade (Dalben, 2004, p.74).

Nesse sentido, é preciso empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício da cidadania e seja instrumento de transformação social.

Em outras palavras, se o trabalho pedagógico não for discutido em sua totalidade pelo coletivo escolar, exacerba-se a fragmentação dos conhecimentos que continuam sendo trabalhados de forma isolada pelo professor.

Contudo, sabemos que só será possível alcançarmos essa demanda se todos os envolvidos coletivamente se sentirem responsáveis pela escola, pela sociedade, pelos alunos e, acima de tudo, pela aprendizagem de nossas crianças. Sabemos, para tanto, que todo processo de mudança é lento e doloroso, o que não poderia ser diferente diante das mudanças de concepção na educação.

Cabe, portanto, à escola envolver e comprometer pais, alunos, professores e gestores para que todos se disponham e possam participar ativamente da tomada de decisões que deve acontecer coletivamente e, dessa forma, contribuir para uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível estabelecer uma concepção e análise de conhecimento de causa a partir dos estudos aqui direcionados de que as boas práticas pedagógicas e professores bem qualificados dinamizam o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Dessa forma, quando o professor qualificado está disposto a alterar, inovar e aplicar novas tendências em ensino e aprendizagem, possibilita a formação do aluno como agente da cidadania, dos direitos e deveres e com condições de ter uma vida digna no campo profissional, social e familiar.

Todavia, existem vários fatores que, de uma forma ou de outra, interferem no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais do

ensino fundamental, os quais se tornam um desafio para alunos e professores que necessitam desenvolver boas práticas pedagógicas e, assim, ter resultados satisfatórios com os discentes, como o processo de apropriação da leitura, escrita, interpretação e compreensão de textos variados e outros fatores contribuintes na formação escolar.

Com os levantamentos teóricos deste estudo, podemos reforçar ainda que os problemas da alfabetização abrangem muitos fatores, mas que a organização e o direcionamento do trabalho docente têm um impacto significativo para reverter esses fatores negativos.

Mais ainda a acrescentar nesta linha de pensamento, quanto mais o professor conhecer os aspectos da aquisição do conhecimento pela criança, maior será a possibilidade de ele ter sucesso no processo de alfabetizar seus alunos.

Em todo caso, é possível estabelecer uma relação indissociável entre o ensino e a pesquisa na prática docente nos anos iniciais, ressaltando neste direcionamento que diversas alternativas podem a médio prazo colaborar de forma significativa para o desenvolvimento integral e intelectual dos alunos.

Nesse contexto, faz-se necessário também mencionar a importância não somente da organização do trabalho docente do professor, mas também de um trabalho em conjunto com as famílias, que se faz fundamental nesse processo, ou seja, educador juntamente com a família, no processo de identificação de dificuldades na alfabetização e no letramento, com o objetivo de traçar estratégias que favoreçam o bem-estar do educando e possam ajudá-lo nos seus obstáculos encontrados.

Podemos dizer, contudo, que o processo de alfabetização e letramento tem um fator recorrente no anseio escolar. Dessa forma, é importante direcionarmos que é primordial que exista uma relação positiva entre aluno e professor, professores e família e a escola, onde, ao longo dos dias no ambiente escolar, ambos criam e fortalecem, diariamente, laços de afetividade.

Em suma, a educação e as práticas pedagógicas assumem uma relevante importância para a concretização de um ensino e aprendizagem de qualidade, onde se faz necessário ainda o aprimoramento constante e renovação de técnicas educacionais no âmbito do processo de ensino, inclusive compreendendo as diversidades culturais existentes.

A necessidade da renovação da prática pedagógica é um instrumento de elucidação do profissional, da gestão e da supervisão escolar e deve ter nestas perspectivas um olhar mais diferenciado para não deixar de ser uma norma padrão no ensino.

O bom profissional, a partir de boas práticas docentes, deve contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade da educação e, para tanto, as suas ações devem ser direcionadas para a construção coletiva das necessidades e aspirações da comunidade escolar, considerando-se a problemática da escola e da sociedade.

Portanto, as boas práticas pedagógicas voltadas para uma didática bem constituída e o método em que o conhecimento é mediado pelo professor podem levar os alunos até a estação do conhecimento. Logo, quando o currículo é bem planejado, o professor utiliza diversos recursos, articula os conteúdos de forma clara, com a participação ativa dos estudantes neste processo, o conhecimento torna-se mais significativo para sua formação.

Diante disso, com a incumbência de facilitar a aprendizagem dos alunos, temos a responsabilidade de proporcionar-lhes uma educação de qualidade, possibilitando uma formação integral a que todos têm direito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. L. R., & Zwierewicz, M. (2021). **Implicações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na prática pedagógica de uma escola do campo**. *Interações*, 22(1), 195-210.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselho de Classe**. <https://srefabricianodivep.wordpress.com/pedagogo/conselho-de-classe>.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, Vítor da. **Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Editorial Notícias: Lisboa, 1984.
- MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABD, 1998.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz. MENDONÇA, Olympio Correa Mendonça. **Alfabetização método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. (18.ª ed.): Vozes.
- REVISTA NOVA ESCOLA, **Diálogo entre o ensino e aprendizagem**, E. Telma Weisz, Ed. Ática, março, 2001, nº 190, ano XXI.



Os Fatores que Interferem no Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Factors that Interfere in the Process of Literacy and Literacy in the Early Years of Elementary Education

Selson Alves de Sena

Possui Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Jonilton Nunes dos Santos

Possui doutorado em Ciências da Educação. Universidad del Sol-UNADES.

Resumo: Sabe-se que a alfabetização e o letramento são processos distintos, cada um com suas especificidades; ao mesmo tempo, ambos se completam e são necessários quando se objetiva a aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresentando uma abordagem sobre os fatores interferentes no processo de alfabetização e letramento como ações distintas e inseparáveis. Para esclarecer tais questões, buscou-se como referência de literatura o embasamento teórico de grandes estudiosos e autores sobre a temática em estudo, com destaque para: Soares, 2003; Cagliari, 1998; Drouet, 2003, entre outros. Realizou-se uma pesquisa utilizando o método qualitativo, na qual se estabeleceu uma busca em diversas obras, na qual se buscou comparar e analisar os vários fatores que interferem na aquisição da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, e, entre estes, a falta de acompanhamento e participação familiar na vida escolar dos filhos. O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento integral na escola e fora dela. Contudo, analisou-se que o letramento é um instrumento imperioso na construção do conhecimento do aluno, isto porque uma vez letrado, o mesmo terá condições de participar de maneira efetiva do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização; ensino-aprendizagem; letramento.

Abstract: It is known that literacy and reading are different processes, each one with its specificities; at the same time, both complement each other and are necessary when the objective is to learn reading and writing. In view of this, the present article has as its theme "The difficulty of teaching and learning to read in the early years of elementary school. The study was developed from a bibliographical research, presenting an approach to the interfering factors in the process of literacy and literacy as distinct and inseparable actions. To clarify such questions, we sought, as a literature reference, the theoretical basis of great scholars and authors on the subject under study, with emphasis on Soares, 2003, Cagliari, 1998, and Drouet, 2003, among others. Research was carried out using the qualitative method, in which a search was conducted in several works in which it was sought to compare and analyze the various factors that interfere with the acquisition of learning about reading and writing skills, including the lack of monitoring and family participation in their children's school life. The literacy process includes many factors, and the more aware the teacher is of how the knowledge acquisition process takes place and of how a child is situated in terms of integral development at school and outside of it. However, it was analyzed that literacy is an imperative instrument in the construction of the student's knowledge, because once literate,

he will be able to participate effectively in the learning process.

Keywords: literacy; teaching-learning; literacy.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo apresentar os principais fatores que interferem na alfabetização e letramento no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Entendendo dessa forma que esses fatores são elementos contribuintes para o desenvolvimento intelectual da criança.

Para compreender tais fatores, esta pesquisa fundamentou-se nas teorias sobre alfabetização e letramento de estudiosos reconhecidos no cenário nacional como Soares (2003), Cagliari (1998) e Drouet (2003).

Em relevância à pesquisa, tendo como suporte as teorias levantadas, chegamos à ideia de que alfabetizar e letrar são processos distintos, todavia, processos esses inseparáveis dentro de um contexto educacional. Para alfabetizar letrando, deve haver um direcionamento de um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação.

Alfabetização e letramento, portanto, se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. A fim de alcançar esse ideal, o professor alfabetizador precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo dessa temática nos possibilitou rever a importância do alfabetizar letrando, pois o letramento ajuda a desenvolver o entendimento do indivíduo, assim, ele deixa de ser passivo para ser ativo, devolvendo a capacidade de expressão, de compreensão e de enxergar os problemas com mais facilidade.

Entendemos, no entanto, que alfabetizar nos dias de hoje tem sido um desafio para muitas escolas brasileiras e para mudar essa realidade, é preciso que os educadores reflitam sobre as metodologias aplicadas no espaço pedagógico. Desenvolver um trabalho de forma cooperativa em prol do ensino de qualidade com base no desenvolvimento da leitura e escrita padrão e objetiva que irá levar o aluno a se desenvolver intelectualmente.

Passamos a conceber neste direcionamento a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita e se desenvolve ao longo de sua trajetória escolar.

Para tanto, as crianças com dificuldades de aprendizagem muitas vezes são crianças curiosas e que em situações reais querem em todo caso aprender, mas que por outro lado enfrentam muitos obstáculos para alcançarem esse ideal.

Vale ressaltar ainda que o processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem

real, natural e significativa para a criança. Ensinar a ler, escrever e se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores para com sua clientela.

A praticidade desse processo deriva de valores primordiais, como o aperfeiçoamento da língua falada, a própria escrita mais elaborada, uma interação mais contundente no processo de comunicação no âmbito escolar e fora dele, entre outras importâncias para o processo de formação do indivíduo.

Nestas perspectivas, percebemos o quanto é importante ensinar as crianças ainda nas séries iniciais a ler e escrever, porque o sistema alfabético é necessário para que o indivíduo, desde cedo, entre no mundo da leitura e da escrita. Portanto, temos que valorizar a alfabetização relacionando a mesma com o letramento.

MATERIAL E MÉTODO

O presente trabalho científico trata-se de um estudo exploratório e segue o modelo de pesquisa bibliográfica, tendo em vista, como objetivo, um direcionamento teórico sobre as concepções da temática voltada aos fatores que interferem no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta direção, as ideias acrescidas no corpo desta pesquisa fazem referência a um olhar mais aguçado e examinador da atual temática sempre com base nos autores estudados que ajudaram a dar ênfase às ideias aqui apresentadas. Com o propósito de reunir informações acerca do conteúdo a ser estudado, pesquisamos de forma criteriosa livros que contribuíssem com o determinado assunto.

Vale ressaltar também que esta pesquisa foi fundamentada com base em estudos acerca do tema, com teorias de diferentes teóricos, ressaltando, contudo, que tais fundamentações foram importantes para o embasamento teórico do presente trabalho científico e, sobretudo, com o objetivo de preparar o caminho para educadores sobre a vivência no âmbito escolar com educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita em diferentes contextos educacionais.

Foi possível, então, nestes direcionamentos, perceber que o conceito mais utilizado para definir o que é alfabetização e letramento é que se trata de um processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, ou seja, um indivíduo alfabetizado é aquele que é capaz de ler e escrever ou domina as habilidades básicas do uso da leitura e escrita.

Em outros contextos, alfabetização e o letramento estão sim ligados entre si em um processo indissociável. Pode-se dizer que um aluno é alfabetizado quando ele sabe ler e escrever, quando o mesmo passa a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se nas práticas sociais destes âmbitos.

Todavia, algumas pessoas podem não ser totalmente alfabetizadas ou ainda não estão nesses dois processos simultaneamente. Nesta linha de pensamento, o autor abaixo nos direciona que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2003, p. 40).

Dessa forma, percebemos então que ser alfabetizado não é, portanto, o mesmo que ser letrado e, conseqüentemente, ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado. O que parece ser a ideia do autor é que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Contudo, ao debatermos as dificuldades de aprendizagem, notamos que tais dificuldades se apresentam na escrita, na leitura, no raciocínio, dentre outros aspectos e fatores que fazem parte da vida escolar do aluno. Ler é um processo muito complexo, assim como ensinar a ler também tem seus pressupostos desafiadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo dessa temática nos possibilitou rever a importância do alfabetizar letrando, pois o letramento ajuda a desenvolver o entendimento do indivíduo. Sendo assim, o letramento é um componente fundamental para quem trabalha com essa temática ou pretende trabalhar. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim, o educando deve ser alfabetizado e letrado.

Considerando que a alfabetização é o processo de apropriação da escrita alfabética, enquanto o letramento está relacionado ao uso efetivo da escrita em atividades de leitura e escrita, é preciso direcionar a criança desde cedo para que ela venha a desenvolver estes processos que serão fundamentais para ela em sua formação.

É de suma importância mencionar que existem vários fatores que interferem no processo de alfabetização e letramento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, os quais se tornam um desafio para alunos e professores que necessitam desenvolver o processo de apropriação da leitura, escrita, interpretação e compreensão de textos variados para fazer uso em diferentes contextos sociais.

No que se refere aos termos alfabetização e letramento, persiste ainda o conceito de que a criança está alfabetizada quando consegue escrever seu nome e decodificar sinais gráficos os quais chamamos de letras. Ao dominar a leitura e também a escrita, ela estará abrindo possibilidades de adquirir vários conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social e outros.

De acordo com o Fascículo do Pro letramento, (2008, p.12):

Entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista

dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

É compreendido, em suma, que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades. Para tanto, no processo de alfabetização e letramento ainda há muitas lacunas na escola, instituição responsável por nortear esse processo, pois a mesma se preocupa em levar o aluno a escrever, deixando de lado o ato de ler.

É fato que essas deficiências de aprendizagem em nossas escolas e, conseqüentemente, nas salas de aula dificultam o processo de ensino e estas desconsideram a realidade do aluno, subestimando as metas de educação, banalizando o conteúdo próprio da linguagem e artificializando assim os modos de aprendizagem.

É preciso de fato que os profissionais que trabalham com alfabetização tenham formação para compreender como a criança aprende e associa a fala e a escrita. Para tal pressuposto, tornam-se imprescindíveis direcionamentos de cursos de capacitação para o professor flexibilizar suas ações em sala de aula através de estratégias de ensino, garantindo atividades diversificadas que atingem o aprendizado de todas as crianças.

Sobre a importância da formação e o processo de alfabetização do aluno, Gagliari (1998, p. 89) afirma que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem desenvolvendo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem.

Para tal pressuposto, o professor tem papel fundamental para que a proposta de leitura e escrita seja alcançada e deve estar preparado para o assunto em questão, sempre reforçando que o mesmo deve estar sempre pesquisando para tirar qualquer dúvida ou falar de novo sobre o assunto que apareça dentro do tema abordado.

A Integração do Aluno com o Ambiente Escolar e o Professor em Sala de Aula

A integração do aluno com o ambiente é um processo extremamente necessário para que a criança seja alfabetizada de maneira plena. Em todo caso, vale mencionar todavia que o envolvimento esporádico com a leitura e a escrita não será suficiente para a criança ser alfabetizada e muito menos um ambiente alfabetizador por si só proporcionará aprendizagem. É necessário, contudo, que haja um estímulo contínuo para o contato entre o indivíduo e o livro.

O professor necessita estar aberto a novos métodos de ensino para adequar as crianças com vistas ao progresso de todos. Dessa maneira, eles precisam ter consciência de que sua prática docente promove interesses múltiplos nos alunos. Como atesta esta passagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 p. 81):

[...] os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar.

Embora o professor seja o principal mediador entre o conhecimento e as aprendizagens a serem adquiridas pelas crianças, os fatores sociais externos à escola podem impactar significativamente ou prejudicialmente. Para tanto, não se pode negar que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça ou deixe de acontecer.

Para tal pressuposto, ao adotar a metodologia de alfabetização, definirá também suas atitudes e posturas em sala de aula, bem como os materiais que utilizará, priorizando as competências e habilidades a serem construídas pelos alunos.

Os Fatores Familiares como um Agravante no Processo de Alfabetização e Letramento

A partir do levantamento de informações desta temática, vimos que a relação entre família e escola é, sem dúvida, um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, seja por pesquisadores ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em várias escolas e instituições de ensino Brasil afora.

A importância da participação das famílias no ensino escolar das crianças se dá, principalmente, para que saiam de sua zona de conforto e tenham contato com outras realidades, para o desenvolvimento da empatia e da aceitação da diferença como valor humano.

Quando o incentivo escolar está presente na família e nos espaços não-formais e informais de educação, a criança vê sentido no que está aprendendo e passa a valorizar os momentos de aprendizado e se sente capaz de resolver qualquer situação-problema ali proposta pelo educador.

Por outro lado, a família, nestas perspectivas, tem uma grande função no processo de alfabetização da criança, pois contribui com o desenvolvimento de sua aprendizagem. Além da quantidade excessiva de alunos na sala de aula, a falta de apoio e participação efetiva da família também tem contribuído para dificultar o trabalho de alfabetização das crianças.

Somos todos sabedores de que a educação é responsabilidade da família e do Estado e, dessa forma, é necessário que os familiares e os profissionais da educação assumam de fato o dever e que, de maneira nenhuma, deixem de se responsabilizar pela educação dos alunos e ainda de uma maneira acolhedora em meio a tantos descasos na educação.

Infelizmente, cada vez mais nos dias de hoje, as famílias têm se afastado notoriamente do seu papel no processo de educação dos filhos, destinando à escola a total responsabilidade que, por direito legal, seria dela em primeiro lugar e, em segundo, do poder público municipal ou estadual, que faz a escolarização.

Hoje a escola reclama da ausência da família no acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para dar limites aos filhos, da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais importantíssimos para a convivência em sociedade.

É imprescindível, portanto, que as famílias voltem a ter atenção para com a educação e formação escolar de seus filhos nas séries iniciais e durante todo o caminho do seu processo de ensino-aprendizagem e sua formação. É bem importante reforçar que a escola e a família devem aprender a trilhar de forma unida esse caminho complexo que é a constituição de propostas educacionais inclusivas para todo e qualquer aprendiz.

Diante de tal realidade, a escola, enquanto instrumento da educação, enfrenta grandes desafios quanto às ações que promove. O papel da família é fundamental, pois é ela que decide, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais as instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as melhores decisões no futuro.

Apresença dos pais na vida acadêmica dos filhos constitui um fator fundamental na melhoria do desempenho escolar. Isso irá fazer com que os educandos se sintam valorizados e queiram alcançar voos mais altos e significativos na sociedade onde vivem.

O Papel do Professor Alfabetizador no Processo de Ensino e Aprendizagem

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida entre a comunidade educacional escolar, uma vez que há muitas décadas vem se observando as mesmas dificuldades de aprendizagem, reprovações, baixa aquisição de conhecimento e abandono da escola por parte dos alunos, entre outros.

Sendo assim, não basta somente ter na sala de aula um bom professor que busque constantemente uma formação para lidar com a leitura e escrita dos

alunos e que faça uso de diversas metodologias inovadoras; os pais têm a função de motivar e estimular os filhos para os estudos, assumindo, em outros valores, um papel ativo para o sucesso e o desempenho escolar dos discentes.

Desde o início da alfabetização, o professor deve incentivar seus alunos a lerem criticamente, a fim de apreenderem a realidade humana na qual estão inseridos. Sendo assim, pode-se dizer que o letramento começa antes do processo de alfabetização; o indivíduo que nasce num ambiente rodeado de materiais escritos e de pessoas que usam a leitura e a escrita já começa a se inserir dentro do processo de letramento.

Nesta linha de pensamento, Soares (2000) nos reforça que:

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldades, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita.

O letramento consiste, portanto, não apenas em saber ler e escrever, mas no cultivo das atividades de leitura e escrita que respondem às demandas sociais de exercício destas práticas. Em outros valores, o letramento comporta a dimensão individual do domínio técnico de ler e escrever desenvolvido no âmbito da alfabetização.

A realidade é que nas escolas de hoje passamos a enfrentar este objetivo escolar e esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever; é preciso também fazer com que as crianças se sintam prontas para dominar o uso da leitura e da escrita, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

De acordo com as ideias de Drouet (2003, p. 27), “a criança está pronta para aprender quando ela apresenta um conjunto de condições, capacidades, habilidades e aptidões consideradas como pré-requisitos para o início de qualquer aprendizagem”. Isso vale para qualquer realidade social em que a mesma se encontra.

Neste sentido, entendemos que, a partir da aquisição desses fatores educacionais, as crianças também se tornam mais seguras e altoconfiantes, acreditando no seu potencial e que ainda são capazes de realizar suas atribuições que lhes são propostas dentro do contexto educacional.

É verdade que quando o emocional da criança está bem alicerçado, bem firmado em pensamentos positivos, tudo tende a fluir tranquilamente na escola. No entanto, para se alcançar este patamar essencial e, consequentemente, elevar o nível de conhecimento escolar dos alunos, é importante mobilizar todos os profissionais da educação, membros da comunidade local, recursos físicos,

materiais e financeiros para que estes possam trilhar esse caminho juntos, com o mesmo propósito.

Fatores Socioeconômicos que Interferem no Processo de Alfabetização e Letramento

O poder econômico afeta todas as áreas de uma sociedade, não sendo diferente no que diz respeito à educação, sendo talvez esta área a mais afetada, uma vez que torna difícil para qualquer ser humano aprender a ler e a escrever diante de tantas dificuldades e de uma realidade adversa às oportunidades às quais todos deveriam ter acesso.

São vários os fatores socioeconômicos que influenciam a aprendizagem, tais como: desigualdade social, racial, salarial, educacional, desigualdade de oportunidade de crescimento (intelectual), de lazer, desigualdade cultural, política e econômica.

Vale ressaltar, em suma, que o propósito da educação é a transformação de um ser em uma pessoa melhor; é formar pessoas mais sociáveis, flexíveis e críticas, capazes de suportar as frustrações diárias. Diante disso, defendemos que a educação deve estar voltada para a inserção do indivíduo no contexto sociocultural e econômico.

Quando se fala em desigualdade e oportunidades educacionais para todos, trazemos à relevância as ideias do grande educador brasileiro Paulo Freire, um pedagogo que acreditava na educação, que via na mesma uma saída para os menos privilegiados, que acreditava em educação transformadora e libertadora.

Paulo Freire desejava a luta pela libertação dos oprimidos, acabando com a dominação da elite sobre os menos favorecidos e com a exploração da massa trabalhadora, construindo, assim, uma educação emancipatória e transformadora.

Segundo o mesmo educador acima mencionado, a escola que deveria ser de todos acaba, na realidade, sendo de muito poucos; não cabe mais, em todo caso, pensar em uma educação alienadora, reprodutora de conhecimentos. No modelo ideal, a escola como um todo precisa educar para a aceitação das diferenças individuais e grupais, sejam de que origem forem, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais, raciais, culturais e a disparidade socioeconômica.

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que se voltam contra ele o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade (Freire, 2003, p.53).

É inegável, portanto, que as condições socioeconômicas interferem diretamente e indiretamente no desempenho acadêmico do estudante e, ao mesmo tempo, servem como fator incentivador ou inibidor do interesse do aluno no dia a

dia escolar. O resultado de tudo isso nos leva a refletir e entender que o problema continua existindo tanto na aprendizagem quanto na questão socioeconômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever com fluência e compreensão as determinações da escola é a base que permite acesso a outras tantas competências e conhecimentos que se fazem fundamentais para a continuidade escolar e também para a superação de barreiras culturais, econômicas e sociais dos indivíduos.

Assim, o marco teórico deste estudo foi voltado para entender os fatores que interferem no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que esse processo é fundamental e importantíssimo para a formação do educando.

Sabemos, todavia, que para educar é preciso que o professor esteja preparado para os desafios do dia a dia, e um desses desafios é a atenção que deve ser mantida para cada indivíduo e suas particularidades. Sendo assim, cada aluno precisa de atenção diferenciada em seu processo de aprendizagem, pois assim podemos identificar sua evolução e as possíveis dificuldades presentes no processo.

No que se refere ao perfil do professor, cabe ao mesmo entender o seu papel de mediador, facilitador entre o aluno e o conhecimento sistematizado, não desprezando toda a bagagem de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, respeitando as diferentes evoluções, pois o processo de aprendizagem não ocorre de forma homogênea.

Após concluir a investigação proposta e textualizando as ideias dos vários autores, constatou-se que diversos fatores são interferentes no processo de alfabetização e letramento, dentre eles, podemos destacar o fator social, a participação e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos.

Esta pesquisa teve como objetivo, ainda, analisar os variados conceitos de alfabetização e letramento a fim de analisarmos o contexto de sala de aula para assim criarmos mecanismos para intervenções em possíveis problemáticas encontradas pelos docentes no desenvolvimento dessas habilidades aqui mencionadas.

Dessa forma, a partir deste estudo direcionado, esperamos contribuir para melhorar o ensino e o desenvolvimento das práticas bem-sucedidas de leitura e também de escrita nas séries iniciais, e consequentemente fazer uma educação de valor que almejamos e queremos para com nossas crianças.

Esta pesquisa, para tanto, pode ser destinada a pesquisadores e estudantes de várias áreas, dando suporte como método de conhecimento e de investigação, evidenciado pelo assunto, no qual, tratando-se de alfabetização e letramento, o quanto ela traz benefícios para o desenvolvimento integral do aluno.

Em outros valores, esta demanda irá proporcionar à escola em que o aluno está inserido momentos de produção das práticas de sala de aula, produzindo algo que possa servir de embasamento a outros aprendizados.

Assim, podemos refletir com esse estudo direcionado que, mesmo a alfabetização e o letramento possuindo sentidos diferentes, a sua interação fornece subsídios para o fortalecimento da aprendizagem inicial da língua escrita e, conseqüentemente, fortalece o processo de alfabetização da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. (Brasília: MEC) Secretaria de Educação Básica 2008.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu.** São Paulo: Scipione, 1998.
- DROUET, R. C. **Distúrbios da Aprendizagem.** 24. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo, **A educação na cidade: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel.** São Paulo: 1995
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos.** In Pátio Revista Pedagógica. Leitura e escrita em questão. Ano VIII, n.º 29, fevereiro/abril 2004.
- Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.



Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: Histórico, Evolução, Desafios e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos

Continuing Teacher Education for Inclusive Education: History, Evolution, Challenges, and Pedagogical Practices in the Education of Deaf Students

Lucinara Pontes Guimarães

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e também Educação Inclusiva pela Educanorte. Mestrado em ciências da Educação pela Unida-Paragui.

Resumo: A formação continuada dos professores constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva, especialmente diante da diversidade presente no ambiente escolar e das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, entre eles os alunos surdos. No Brasil, a consolidação das políticas de inclusão educacional foi acompanhada pela ampliação das exigências relacionadas à formação docente, considerando que a inclusão não se limita ao acesso do estudante à escola, mas envolve também sua permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constituem importantes marcos desse processo. A formação continuada passou, portanto, a contemplar conhecimentos relacionados à acessibilidade, às metodologias inclusivas, à Libras, à cultura surda, às tecnologias assistivas, à adaptação curricular e às diferentes formas de avaliação. Nesse contexto, a formação do professor deve ser compreendida como um processo permanente, articulado às necessidades concretas da escola e dos estudantes. A literatura e as políticas educacionais apontam que a efetivação da inclusão depende não apenas da participação dos professores em cursos de capacitação, mas também de acompanhamento, apoio institucional, trabalho colaborativo e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Assim, a formação continuada constitui uma importante estratégia para superar barreiras educacionais e contribuir para uma escola que valorize a diversidade e assegure o direito de todos à aprendizagem.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva; educação de surdos; Libras; práticas pedagógicas inclusivas.

Abstract: Continuing teacher education is a fundamental element in building inclusive education, especially given the diversity found in the school environment and the specific needs of students with disabilities, including deaf students. In Brazil, the consolidation of educational inclusion policies has been accompanied by expanded requirements for teacher training, recognizing that inclusion is not limited to a student's access to school but also encompasses their retention, participation, learning, and development. Key milestones in this process include the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities, Law No. 10.436/2002 (which recognizes Brazilian Sign Language—Libras), Decree No. 5.626/2005, and the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education. Consequently, continuing education has

come to include knowledge regarding accessibility, inclusive methodologies, Libras, Deaf culture, assistive technologies, curricular adaptation, and various forms of assessment. In this context, teacher training must be understood as an ongoing process aligned with the concrete needs of schools and students. Literature and educational policies indicate that successful inclusion depends not only on teachers participating in training courses but also on monitoring, institutional support, collaborative work, and critical reflection on pedagogical practice. Thus, continuing education serves as a vital strategy for overcoming educational barriers and fostering a school environment that values diversity and ensures everyone's right to learning.

Keywords: continuing education; inclusive education; deaf education; libras; inclusive pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das mais importantes conquistas da educação contemporânea. Seu objetivo consiste em garantir que todos os estudantes tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem no espaço escolar, independentemente de suas características, condições ou necessidades educacionais. A perspectiva inclusiva pressupõe a superação de práticas discriminatórias e de modelos educacionais que historicamente separaram estudantes considerados diferentes, defendendo a construção de ambientes escolares capazes de reconhecer e valorizar a diversidade.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, constituiu um importante marco para a consolidação da perspectiva inclusiva. O documento defendeu que as escolas devem acolher as diferentes necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de responder à diversidade. A partir desse movimento, a inclusão passou a ser compreendida de forma mais ampla, não apenas como inserção física do aluno na escola, mas como garantia de participação e aprendizagem.

No Brasil, esse processo foi acompanhado pela construção e pelo aperfeiçoamento de políticas públicas e marcos legais relacionados à educação especial e à formação dos profissionais da educação. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e prevê a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A legislação também estabelece a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional docente.

A formação continuada ganhou ainda maior importância diante da necessidade de preparar os professores para trabalhar com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais. No caso dos estudantes surdos, essa formação envolve conhecimentos específicos sobre Libras, cultura e identidade surda, metodologias visuais, recursos didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e estratégias de avaliação. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou

essa legislação e estabeleceu a inclusão da Libras na formação de professores, além de disposições relacionadas à educação de pessoas surdas.

Outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que reforçou a necessidade de formação de professores das salas comuns, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e gestores para a atuação em uma perspectiva inclusiva. A formação aparece, portanto, como um dos elementos necessários à transformação das práticas educacionais.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, consolidou a educação como direito da pessoa com deficiência e estabeleceu responsabilidades do poder público relacionadas à construção de sistemas educacionais inclusivos, à acessibilidade e à eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem.

Nesse contexto, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como participação eventual em cursos ou palestras. Ela precisa constituir um processo permanente de aprendizagem, reflexão e transformação da prática profissional. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Continuada, reforçando a importância de uma formação articulada às necessidades profissionais e educacionais.

Para os professores que trabalham com estudantes surdos, a formação continuada precisa contemplar tanto o conhecimento linguístico quanto aspectos pedagógicos e culturais. A Libras deve ser compreendida como língua, e não apenas como instrumento auxiliar de comunicação. Dessa forma, a preparação docente deve possibilitar a utilização de estratégias que favoreçam a participação do aluno surdo e sua efetiva apropriação dos conhecimentos escolares.

A formação continuada também precisa estar relacionada às condições concretas de trabalho. A existência de cursos não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. É necessário que os professores tenham tempo para estudar, apoio da gestão escolar, acesso a materiais adequados, profissionais especializados, recursos tecnológicos e oportunidades de acompanhamento após a formação. Pesquisas recentes sobre formação continuada em Libras evidenciam justamente a importância da continuidade formativa e apontam dificuldades relacionadas ao acesso a cursos, à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio institucional.

Dessa maneira, discutir o histórico e a evolução da formação continuada dos professores para a inclusão significa analisar não apenas a legislação e os programas de capacitação, mas também as transformações ocorridas na concepção de educação, deficiência, diversidade e participação. Significa, ainda, compreender que a construção de uma escola inclusiva depende da atuação conjunta de professores, gestores, famílias, profissionais especializados e comunidade escolar.

Assim, a formação continuada constitui um dos caminhos fundamentais para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis,

flexíveis e sensíveis às diferenças. No caso da educação de surdos, essa formação deve favorecer o domínio da Libras, a compreensão da cultura surda e a utilização de metodologias e recursos que assegurem condições efetivas de aprendizagem.

HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO

A formação continuada dos professores é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com diferentes necessidades. A inclusão escolar é um direito fundamental que visa garantir a todos os alunos, independentemente de suas características individuais, o acesso à educação de qualidade. A partir da década de 1990, com a promulgação de legislações que promovem a inclusão, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), houve uma crescente necessidade de capacitação dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. “A formação continuada deve ser entendida como um processo que ocorre ao longo da vida do professor e não apenas como um momento isolado” (Pimenta, 2018, p. 45). Isso implica que a formação deve ser contínua, refletindo as mudanças sociais e as novas demandas educacionais.

O conceito de inclusão, inicialmente restrito a aspectos físicos, foi ampliado para englobar questões sociais, emocionais e cognitivas. A partir desse entendimento, a formação continuada dos professores passou a incorporar metodologias que promovem a diversidade e a equidade no ambiente escolar. Assim, o papel do educador se transforma, exigindo um aprofundamento em temas como acessibilidade, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas.

“A formação dos docentes deve contemplar a diversidade como um elemento central, permitindo que os educadores se tornem mediadores eficazes no processo de aprendizagem” (Pessoa, 2023, p. 102).

Esse novo paradigma requer uma reestruturação dos currículos de formação inicial e continuada, bem como a implementação de políticas que incentivem a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas para fomentar a formação continuada dos educadores. Programas de capacitação, cursos online e seminários têm surgido como alternativas para atender à demanda por formação especializada. “A utilização de tecnologias digitais na formação continuada pode potencializar o aprendizado do professor, oferecendo acesso a recursos diversificados e atualizados” (Pedrosa, 2020, p. 67). Contudo, a efetividade dessas iniciativas ainda é um desafio, uma vez que muitos educadores enfrentam a falta de tempo e apoio institucional para participar de tais formações. A resistência à mudança e a crença de que a formação continuada não é necessária são barreiras que precisam ser superadas para que essa proposta se concretize.

A legislação brasileira tem avançado na promoção da formação continuada dos professores, embora sua implementação ainda enfrente lacunas significativas.

A Política Nacional de Formação de Professores, por exemplo, estabelece diretrizes que orientam a formação inicial e continuada, mas a aplicação prática dessas diretrizes varia entre os estados e municípios.

“A articulação entre as políticas de formação e as realidades locais é fundamental para que as propostas de inclusão sejam eficazes” (Lopes, 2021, p. 88).

Nesse sentido, é imprescindível que haja um alinhamento entre as demandas das escolas e as propostas formativas, garantindo que os professores recebam a formação que realmente necessitam para atender à diversidade de seus alunos.

Além das políticas públicas, a atuação das instituições de ensino superior na formação continuada dos professores também é crucial. Muitas universidades têm criado programas de extensão e especialização voltados para a inclusão, promovendo a pesquisa e a troca de experiências entre educadores.

“A formação continuada deve ser um espaço de diálogo e reflexão crítica, onde os professores possam compartilhar suas vivências e construir coletivamente saberes” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 122).

Essa troca de experiências é fundamental para que os educadores compreendam a inclusão como um processo colaborativo, que envolve não apenas a escola, mas também a família e a comunidade.

A literatura acadêmica tem contribuído para a reflexão sobre a formação continuada dos professores, apontando caminhos e desafios para a inclusão. Estudos recentes têm evidenciado a importância de abordagens interdisciplinares que considerem as múltiplas dimensões da inclusão no ambiente escolar. “A formação dos professores deve ser pautada em uma visão holística, que considere aspectos sociais, emocionais e cognitivos dos alunos” (Ribeiro, 2020, p. 78). Essa perspectiva amplia o entendimento sobre a inclusão, reconhecendo que cada aluno é único e demanda estratégias pedagógicas específicas.

A formação continuada também deve contemplar a construção de uma cultura escolar inclusiva, onde todos os envolvidos no processo educativo se sintam valorizados e respeitados.

“Uma escola inclusiva é aquela que promove o pertencimento e a participação de todos os alunos, independentemente de suas particularidades” (Teixeira, 2021, p. 134).

Para que isso ocorra, os professores precisam ser capacitados para trabalhar em equipe, dialogar com colegas e famílias, e desenvolver práticas que favoreçam a convivência e o aprendizado colaborativo.

A resistência à inclusão ainda é um fenômeno presente no cotidiano escolar, refletindo preconceitos e estigmas que precisam ser enfrentados. A formação continuada deve, portanto, incluir reflexões sobre a diversidade e o respeito às diferenças, promovendo uma mudança de atitude entre os educadores. “É fundamental que os professores desenvolvam uma postura crítica em relação às suas próprias crenças e práticas, reconhecendo a importância da inclusão para a

formação de cidadãos conscientes e respeitosos” (Fernandes, 2021, p. 56). Essa mudança de mentalidade é um passo essencial para que a inclusão se torne uma realidade nas escolas.

A formação continuada dos professores para a inclusão é um processo complexo que envolve diversas dimensões, desde a elaboração de políticas públicas até a prática diária em sala de aula.

“A construção de uma educação inclusiva requer um esforço conjunto, onde educadores, gestores e a comunidade se unam em prol de um objetivo comum: a valorização da diversidade” (Andrade, 2022, p. 45).

Somente por meio de uma formação continuada efetiva, que esteja alinhada às necessidades dos educadores e dos alunos, será possível transformar o cenário educacional e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A questão da formação continuada dos professores para a inclusão também se relaciona com a necessidade de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem de todos os alunos. Para que essa inclusão se efetive, é essencial que a escola não apenas receba alunos com deficiências, mas que também crie condições adequadas para que esses alunos possam desenvolver seu potencial. “Um ambiente de aprendizagem inclusivo deve ser projetado para atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando recursos e suporte necessários” (Lopes, 2021, p. 90). A formação dos professores deve incluir orientações sobre como adaptar o espaço físico e os materiais didáticos, de modo a torná-los acessíveis a todos.

Ademais, a formação continuada deve abordar a importância da colaboração entre os profissionais da educação. A inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de sala de aula, mas envolve uma equipe multidisciplinar que pode incluir psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas.

“A construção de uma equipe de apoio é essencial para o sucesso da inclusão, pois permite que os professores tenham acesso a diferentes perspectivas e conhecimentos” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 124).

Essa colaboração deve ser incentivada e sistematizada, criando um espaço para que os educadores possam dialogar sobre práticas e dificuldades, trocando experiências que enriquecem a formação continuada.

A formação continuada deve ser um espaço para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. “Educar para a inclusão também significa preparar os professores para lidar com a diversidade de emoções e comportamentos que podem surgir em sala de aula” (Pedrosa, 2020, p. 70). O fortalecimento de competências como empatia, comunicação e resolução de conflitos é fundamental para que os educadores possam criar um ambiente acolhedor e respeitoso. Quando os professores são capacitados a lidar com questões emocionais, eles podem facilitar um clima escolar mais positivo, onde todos os alunos se sintam seguros e motivados a aprender.

A avaliação também é um aspecto crucial na formação continuada para a inclusão. “É necessário que os professores desenvolvam práticas avaliativas que considerem as diferentes formas de aprendizagem e os múltiplos caminhos que

os alunos podem seguir” (Pessoa, 2023, p. 106). A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de diagnóstico e não apenas como um meio de classificação. A formação deve capacitar os educadores a realizar avaliações formativas, que permitam identificar as necessidades dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com essas necessidades.

A promoção da inclusão também envolve a sensibilização da comunidade escolar. “A formação dos professores deve incluir estratégias para envolver todos os membros da comunidade, desde gestores até pais e alunos, no processo de inclusão” (Ribeiro, 2020, p. 80). A conscientização sobre a importância da inclusão deve ser disseminada, promovendo um entendimento coletivo de que a diversidade enriquece o ambiente escolar. A participação ativa da comunidade é essencial para criar um clima favorável à inclusão, onde todos se sintam responsáveis pelo sucesso do processo educativo.

A formação continuada dos professores deve ser constantemente avaliada e reformulada. “A reflexão crítica sobre os processos formativos é fundamental para que a formação esteja sempre alinhada às necessidades dos educadores e dos alunos” (Andrade, 2022, p. 46). Isso requer um compromisso das instituições que oferecem formação, bem como das políticas públicas, de promover uma formação que realmente faça a diferença na prática docente. A busca por uma educação inclusiva é um desafio contínuo, que demanda um esforço conjunto e uma evolução constante das práticas educativas.

PROGRAMAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DE ALUNOS SURDOS

A formação continuada de educadores que atuam com alunos surdos é uma questão de grande relevância no contexto educacional atual. Essa formação deve estar alinhada às necessidades específicas desse grupo, considerando não apenas a língua de sinais, mas também aspectos culturais e sociais que envolvem a comunidade surda. “A formação de professores deve contemplar uma abordagem que respeite e valorize a cultura surda, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva” (Pereira; Alves, 2023, p. 12). Para que isso ocorra, é essencial que os programas de formação continuada sejam elaborados com base em uma compreensão profunda das particularidades da surdez e das demandas educacionais dos alunos.

Uma estratégia importante para a formação continuada de professores que atuam com alunos surdos é a utilização de metodologias ativas que incentivem a participação e o engajamento dos educadores. “Metodologias que promovem a troca de experiências e o aprendizado colaborativo são essenciais para que os professores possam refletir criticamente sobre suas práticas” (Teixeira, 2021, p. 78). Essas abordagens favorecem a construção de um conhecimento mais significativo e contextualizado, permitindo que os educadores desenvolvam habilidades práticas que podem ser aplicadas diretamente em sala de aula.

A formação continuada deve incluir o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um componente fundamental.

“A proficiência em Libras é um requisito essencial para que os educadores possam se comunicar efetivamente com os alunos surdos e promover um ambiente de aprendizado inclusivo” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 45).

Programas de formação devem oferecer cursos de Libras que abordem não apenas a gramática e o vocabulário, mas também as nuances culturais da comunidade surda, proporcionando uma formação integral que valorize a identidade surda.

A formação continuada deve ser também um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas no ensino de alunos surdos. “É fundamental que os educadores sejam incentivados a avaliar suas abordagens e a buscar alternativas que promovam a acessibilidade e a participação de todos os alunos” (Pedrosa, 2020, p. 90). Essa reflexão pode ser promovida por meio de grupos de estudo, seminários e oficinas que estimulem o diálogo entre os educadores, permitindo a troca de experiências e a construção coletiva de saberes.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a importância da parceria entre escolas e famílias na formação continuada dos educadores.

“O envolvimento dos pais e responsáveis no processo educativo é essencial para que os alunos surdos tenham um suporte adequado tanto em casa quanto na escola” (Andrade, 2022, p. 56).

Os programas de formação devem incluir orientações sobre como os educadores podem estabelecer uma comunicação efetiva com as famílias, promovendo um diálogo que permita a construção de um ambiente de aprendizado mais coeso e integrado.

A utilização de tecnologias assistivas também deve ser uma parte integrante dos programas de formação continuada.

“As tecnologias podem oferecer recursos valiosos para facilitar a comunicação e a interação entre educadores e alunos surdos, além de contribuir para a acessibilidade do conteúdo” (Souza; Santos, 2023, p. 67).

Dessa forma, é importante que os educadores sejam capacitados para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, explorando ferramentas que possam potencializar a aprendizagem e a inclusão dos alunos surdos.

É necessário que os programas de formação continuada sejam avaliados constantemente para garantir sua eficácia e relevância. “Avaliações periódicas são fundamentais para que os programas se ajustem às necessidades dos educadores e dos alunos, permitindo uma formação que realmente faça a diferença” (Pereira; Alves, 2023, p. 15). A reflexão sobre a prática formativa deve ser um processo contínuo, que possibilite melhorias e inovações, garantindo que os educadores estejam sempre preparados para enfrentar os desafios que surgem no contexto escolar.

A formação continuada de educadores que trabalham com alunos surdos deve também considerar a diversidade de contextos em que esses educadores atuam. “As particularidades de cada escola, como a localização geográfica e o perfil socioeconômico dos alunos, podem influenciar diretamente as estratégias pedagógicas adotadas” (Pessoa, 2023, p. 36). Programas de formação devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo que os professores desenvolvam práticas que sejam relevantes para sua realidade local. Essa adaptação é fundamental para que as propostas formativas sejam realmente efetivas e atendam às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

É igualmente importante que a formação continuada inclua discussões sobre a interseccionalidade, considerando como diferentes identidades, como raça, classe e gênero, podem impactar a experiência de alunos surdos.

“Uma abordagem que considere a interseccionalidade permite uma compreensão mais ampla das dificuldades enfrentadas pelos alunos, possibilitando práticas educacionais mais inclusivas” (Teixeira, 2021, p. 81).

A formação dos educadores deve prepará-los para reconhecer e abordar essas questões de maneira crítica, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação equitativa.

A formação continuada também deve abordar a importância da pesquisa acadêmica e da produção de conhecimento no campo da educação de surdos. “Os educadores devem ser estimulados a se engajar em pesquisas que reflitam sobre suas práticas e que busquem soluções para os desafios enfrentados na sala de aula” (Pereira; Alves, 2023, p. 18). Essa prática de pesquisa pode não apenas enriquecer a formação dos educadores, mas também contribuir para a construção de uma base de conhecimento sólida que beneficie toda a comunidade escolar.

No que diz respeito às avaliações, a formação continuada deve incluir a discussão sobre práticas avaliativas que respeitem a diversidade dos alunos surdos.

“As avaliações devem ser adaptadas para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento de maneira justa e equitativa” (Andrade, 2022, p. 60).

Educadores devem ser capacitados para desenvolver avaliações diversificadas que considerem as diferentes formas de aprendizagem, promovendo a inclusão de todos os alunos no processo avaliativo.

É essencial que a formação continuada dos educadores seja sustentada por políticas públicas que garantam recursos e apoio institucional. “A ausência de políticas efetivas pode comprometer a implementação das práticas inclusivas, dificultando o trabalho dos educadores” (Diodato, 2023, p. 90). Assim, é fundamental que haja um compromisso do governo e das instituições educacionais em garantir que os professores tenham acesso a formação de qualidade e a recursos necessários para atender adequadamente os alunos surdos, assegurando que a inclusão se torne uma realidade no sistema educacional.

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA PRÁTICA INCLUSIVA

A formação continuada de educadores é um elemento crucial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente em um contexto educacional que busca atender às diversidades presentes nas salas de aula. No Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades especiais está prevista em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

“Entretanto, a eficácia das formações continuadas na promoção de uma prática inclusiva ainda carece de avaliações sistemáticas que indiquem seu impacto real nas dinâmicas escolares” (Melo, 2021, p. 53).

Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que analisem as metodologias empregadas na formação e suas repercussões na atuação dos educadores.

É essencial que a avaliação das formações continuadas aborde não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a aplicação prática desse conhecimento. “A transformação do saber em prática pedagógica é um dos principais indicadores da eficácia de um programa de formação” (Pedrosa, 2020, p. 67). Nesse sentido, as avaliações devem incluir observações em sala de aula, entrevistas com educadores e feedback de alunos, permitindo uma compreensão holística do impacto das formações na prática educativa. Essa abordagem integrativa pode oferecer insights valiosos sobre como os educadores estão aplicando o que aprenderam e quais desafios ainda enfrentam na implementação de práticas inclusivas.

Outro aspecto a ser considerado é a relação entre a formação continuada e a autoeficácia dos educadores.

“Pesquisas indicam que professores que se sentem mais preparados e confiantes em sua capacidade de atender a diversidade tendem a implementar práticas mais inclusivas” (Pessoa, 2023, p. 90).

A avaliação das formações deve incluir medidas de autoeficácia, permitindo identificar se os programas estão contribuindo para o fortalecimento da confiança dos educadores em suas habilidades. Estruturas de apoio, como mentorias e grupos de discussão, podem ser integradas aos programas de formação, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo que favorece a construção de uma identidade profissional mais segura e competente.

A formação continuada também deve ter um foco claro na cultura escolar e na sua influência sobre a inclusão.

“A cultura organizacional da escola pode ser um fator determinante na eficácia das práticas inclusivas, uma vez que uma cultura que valoriza a diversidade tende a apoiar a implementação de mudanças” (Souza; Santos, 2023, p. 42).

Dessa forma, as avaliações devem considerar o ambiente escolar como um fator contextual que pode facilitar ou dificultar a aplicação das práticas aprendidas

nas formações. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo gestores, alunos e famílias, é fundamental para criar um clima que favoreça a inclusão.

A avaliação da eficácia das formações continuadas deve considerar a perspectiva dos alunos. “O feedback dos alunos sobre as práticas pedagógicas é uma fonte valiosa de informação para avaliar a eficácia das formações e deve ser integrado aos processos de avaliação” (Pedrosa, 2020, p. 70). A voz dos alunos pode oferecer uma visão única sobre como as práticas inclusivas estão sendo implementadas e quais ajustes podem ser necessários para melhor atender às suas necessidades. Essa abordagem centrada no aluno permite que as formações continuadas se tornem mais responsivas e adaptadas à realidade das salas de aula.

A avaliação da eficácia das formações continuadas na prática inclusiva é um campo que requer um olhar crítico e multidimensional. “É fundamental que as avaliações sejam sistemáticas e abrangentes, considerando não apenas os resultados imediatos, mas também o impacto a longo prazo nas práticas educativas” (Melo, 2021, p. 55). Somente assim será possível garantir que as formações contribuam efetivamente para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, que atenda às diversas necessidades dos alunos.

A continuidade da discussão sobre a eficácia das formações continuadas na prática inclusiva pode ser enriquecida ao se considerar a importância da formação inicial dos educadores. “A formação inicial deve fornecer uma base sólida em teorias educacionais e práticas inclusivas, preparando os educadores para os desafios que enfrentarão em suas carreiras” (Morais, 2022, p. 47). Assim, a avaliação das formações continuadas precisa levar em conta não apenas o que é aprendido durante esses programas, mas também como as experiências prévias dos educadores influenciam sua capacidade de implementar práticas inclusivas. Uma formação inicial deficiente pode limitar a eficácia das formações continuadas, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada na formação de educadores.

A formação continuada deve ser alinhada com as diretrizes e políticas públicas que regem a educação inclusiva. “A falta de articulação entre as formações e as políticas educacionais pode resultar em práticas desconectadas da realidade das escolas” (Souza; Santos, 2023, p. 44). É essencial que os programas de formação continuada sejam desenvolvidos a partir de uma análise crítica das políticas existentes, garantindo que o conteúdo abordado esteja em conformidade com as exigências legais e as melhores práticas pedagógicas. Essa articulação não só fortalece a formação dos educadores, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a inclusão.

A avaliação da eficácia das formações continuadas também deve considerar a diversidade de modalidades de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. “Cada etapa da educação apresenta características e desafios específicos que devem ser contemplados nas formações dos educadores” (Pereira; Alves, 2023, p. 39). Assim, programas de formação devem ser adaptados para atender às necessidades de cada nível de ensino, garantindo que os educadores estejam preparados para implementar práticas inclusivas que

sejam apropriadas para a faixa etária e o contexto dos alunos. Essa personalização é vital para que as formações sejam realmente eficazes e impactantes.

A sustentabilidade das práticas inclusivas no cotidiano escolar é outro aspecto que deve ser avaliado.

“A implementação de práticas inclusivas não deve ser vista como uma responsabilidade isolada do professor, mas como uma ação coletiva que envolve toda a equipe escolar” (Pedrosa, 2020, p. 69).

Para que as formações continuadas sejam eficazes, é fundamental que haja um compromisso coletivo da equipe pedagógica em promover uma cultura de inclusão. Isso implica que as formações devem incluir estratégias para fortalecer o trabalho em equipe, promovendo uma colaboração efetiva entre educadores, gestores e outros profissionais da escola.

Outro ponto a ser destacado é a importância do feedback constante durante o processo de formação. “A avaliação formativa, que permite ajustes e melhorias nas práticas, pode ser um diferencial significativo na eficácia das formações continuadas” (Melo, 2021, p. 57). Isso sugere que os programas de formação devam incluir mecanismos de feedback que permitam aos educadores refletir sobre suas práticas e receber orientações sobre como aprimorá-las. Esse processo de feedback pode ser realizado por meio de supervisão pedagógica e autoavaliações, criando um ciclo contínuo de aprendizado e desenvolvimento.

A importância do acompanhamento e da avaliação pós-formação também não pode ser subestimada. “A avaliação de impacto a longo prazo das formações continuadas é essencial para entender como os conhecimentos adquiridos se traduzem em práticas efetivas nas salas de aula” (Souza; Santos, 2023, p. 46). Os programas que incluem um acompanhamento sistemático após a formação têm maior probabilidade de resultar em mudanças significativas nas práticas educativas. Esse acompanhamento pode ser feito por meio de visitas regulares às escolas, grupos de discussão e avaliações periódicas, garantindo que os educadores continuem a se desenvolver e se aprimorar em suas práticas inclusivas.

A promoção de uma cultura de pesquisa e inovação nas escolas pode ser um fator determinante para a eficácia das formações continuadas. “A participação dos educadores em projetos de pesquisa e inovação pode estimular a reflexão crítica e a busca por novas abordagens pedagógicas” (Pedrosa, 2020, p. 72). É importante que os programas de formação incentivem os educadores a se envolverem em processos de pesquisa, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo que valorize a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Essa cultura de pesquisa pode levar a práticas mais inovadoras e eficazes, contribuindo significativamente para a inclusão de todos os alunos nas escolas.

INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS E HABILIDADES ADQUIRIDOS NA SALA DE AULA

A integração de conhecimentos e habilidades adquiridos na sala de aula por alunos surdos é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, especialmente em um cenário que busca promover a inclusão e a equidade no ensino. A educação de surdos no Brasil enfrenta desafios significativos, mas também apresenta oportunidades para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a socialização desses alunos.

“A integração curricular, que considera as especificidades da surdez e a cultura surda, é fundamental para garantir que os alunos surdos possam se apropriar do conhecimento de forma efetiva” (Pereira; Alves, 2023, p. 45).

É crucial analisar como os conhecimentos e habilidades adquiridos na sala de aula podem ser integrados de maneira a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um elemento central na educação de surdos, servindo tanto como meio de comunicação quanto como ferramenta de ensino. “A utilização da Libras em sala de aula não deve ser vista apenas como um recurso, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 32). Ao integrar a Libras no cotidiano escolar, os educadores não apenas facilitam a comunicação, mas também promovem a valorização da identidade cultural surda. Essa valorização é essencial para que os alunos se sintam parte do processo educativo, possibilitando uma maior motivação e engajamento nas atividades propostas.

Para que a integração de conhecimentos e habilidades ocorra de forma eficaz, é necessário que os educadores estejam devidamente preparados.

“A formação contínua dos professores que atuam com alunos surdos deve incluir a aquisição de competências que vão além do domínio da Libras, abrangendo estratégias didáticas que favoreçam a inclusão” (Pessoa, 2023, p. 78).

Isso implica que os educadores devem desenvolver uma compreensão profunda das diferentes metodologias que podem ser utilizadas para ensinar conteúdos curriculares, adaptando suas abordagens às necessidades específicas de cada aluno. A capacitação dos educadores é, portanto, um fator determinante para o sucesso da integração de conhecimentos na sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado é a importância de um currículo que contemple a diversidade e a inclusão. “O currículo deve ser adaptado para atender às especificidades dos alunos surdos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada” (Souza; Santos, 2023, p. 59). Essa adaptação curricular pode envolver a inclusão de temas que sejam relevantes para a cultura surda, bem como a utilização de recursos visuais e práticos que facilitem a compreensão do conteúdo. A construção de um currículo inclusivo é fundamental para que os alunos surdos não apenas adquiram conhecimentos, mas também desenvolvam habilidades que possam ser aplicadas em diferentes contextos.

A interação entre alunos surdos e ouvintes também desempenha um papel crucial na integração de conhecimentos.

“A convivência entre alunos surdos e ouvintes pode promover a troca de experiências e o aprendizado mútuo, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar inclusiva” (Pedrosa, 2020, p. 84).

Para que essa interação ocorra de forma efetiva, é fundamental que a escola promova atividades que incentivem a colaboração e o diálogo entre todos os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas. Essa interação não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a construção de uma cultura de respeito e empatia.

As tecnologias assistivas também podem ser aliadas importantes na integração de conhecimentos e habilidades dos alunos surdos.

“O uso de tecnologias digitais e recursos multimídia pode facilitar a aprendizagem de alunos surdos, oferecendo diferentes formas de acesso ao conteúdo” (Morais, 2022, p. 67).

Ferramentas como softwares educativos, vídeos legendados e aplicativos de comunicação podem ser utilizadas para complementar o ensino, proporcionando experiências de aprendizado mais dinâmicas e interativas. A incorporação dessas tecnologias deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas, uma vez que podem potencializar a compreensão e a retenção do conhecimento.

A avaliação também deve ser repensada à luz da inclusão e da integração de conhecimentos. “As práticas avaliativas precisam ser adaptadas para considerar as diferentes formas de expressão e compreensão dos alunos surdos” (Andrade, 2022, p. 92). Avaliações tradicionais, que se baseiam exclusivamente em provas escritas, podem não ser adequadas para alunos surdos, que podem ter desenvolvido habilidades de forma diferente. É essencial que os educadores utilizem métodos diversificados de avaliação, que permitam a esses alunos demonstrar seu aprendizado de maneira justa e acessível.

É importante destacar a necessidade de um ambiente escolar que favoreça a inclusão e a integração de alunos surdos.

“Uma escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade, promovendo um espaço onde todos os alunos se sintam pertencentes e respeitados” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 35).

Para que isso ocorra, é fundamental que a gestão escolar implemente políticas e práticas que incentivem a inclusão, como a formação de grupos de apoio e a sensibilização da comunidade escolar para a importância da diversidade. A criação de um ambiente acolhedor e respeitoso é um passo essencial para garantir que os alunos surdos possam integrar os conhecimentos e habilidades adquiridos na sala de aula de forma plena e significativa.

A promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo é crucial para a integração de conhecimentos. “Atividades em grupo, onde os alunos possam colaborar e aprender uns com os outros, são especialmente benéficas para

alunos surdos, pois favorecem a interação e a troca de saberes” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 33). Essa interação não apenas enriquece o aprendizado, mas também ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais. O trabalho em equipe pode ser um espaço para que os alunos surdos utilizem a Libras e outras formas de comunicação, facilitando a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento.

Outro ponto importante a ser considerado é a utilização de recursos visuais e práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos. “O uso de materiais visuais, como gráficos, imagens e vídeos, pode facilitar a compreensão dos conteúdos e tornar as aulas mais dinâmicas” (Souza; Santos, 2023, p. 61). Esses recursos ajudam a concretizar os conceitos que estão sendo ensinados, tornando o aprendizado mais acessível e significativo. Assim, os educadores devem ser incentivados a incorporar uma variedade de materiais e estratégias visuais em suas práticas pedagógicas, explorando as múltiplas formas de representação do conhecimento.

A interação com a comunidade surda também desempenha um papel fundamental na integração de conhecimentos. “Visitas a instituições, encontros com membros da comunidade surda e participação em eventos culturais podem proporcionar experiências enriquecedoras para os alunos” (Pessoa, 2023, p. 80). Essas experiências não apenas ampliam o entendimento dos alunos sobre sua própria identidade cultural, mas também promovem o respeito e a valorização das diferenças. Ao se conectarem com a cultura surda, os alunos se tornam mais conscientes de seu lugar na sociedade e de suas potencialidades.

A relação entre linguagem e pensamento é outro aspecto que deve ser considerado na integração de conhecimentos.

“Pesquisas indicam que a linguagem desempenha um papel crucial na formação do pensamento, e a Libras, como língua natural, deve ser utilizada como ferramenta de mediação no processo de aprendizagem” (Moraes, 2022, p. 69).

Isso significa que os educadores devem promover atividades que incentivem os alunos a expressar seus pensamentos e reflexões em Libras, facilitando a construção de significados e a produção de conhecimento. Essa prática não só enriquece a aprendizagem, mas também reforça a importância da Libras como meio de comunicação e expressão.

A avaliação do aprendizado dos alunos surdos deve ser reformulada para considerar suas especificidades. “As práticas avaliativas devem ser diversificadas e adaptadas para que os alunos possam demonstrar suas habilidades e conhecimentos de maneiras que sejam significativas para eles” (Andrade, 2022, p. 94). Avaliações alternativas, como projetos, apresentações e portfólios, podem proporcionar um espaço onde os alunos possam expressar seu aprendizado de forma mais autêntica. Esse tipo de avaliação não apenas reconhece as diferentes formas de aprendizagem, mas também valoriza as habilidades únicas de cada aluno surdo.

A importância da formação de redes de apoio entre educadores, família e comunidade também não pode ser subestimada. “A colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo é essencial para garantir que os alunos surdos tenham o suporte necessário para integrar os conhecimentos adquiridos” (Pedrosa, 2020, p. 85). Essa rede de apoio pode incluir reuniões regulares, troca de informações e estratégias entre educadores, pais e profissionais da saúde. A construção de uma comunidade de aprendizagem que envolva todos esses atores é fundamental para criar um ambiente que favoreça a inclusão e a integração dos alunos surdos.

A promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade é um elemento-chave para a integração de conhecimentos e habilidades. “As escolas devem ser espaços onde a diversidade é celebrada, e os alunos surdos são vistos como parte integrante dessa diversidade” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 36). Para que isso ocorra, é essencial que os educadores promovam atividades que incentivem a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças. Ao cultivarem uma cultura escolar inclusiva, os educadores não apenas promovem o aprendizado de todos os alunos, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS APÓS A FORMAÇÃO

A implementação de práticas inclusivas para estudantes surdos é um tema que tem ganhado destaque nas discussões educacionais, especialmente considerando o papel fundamental que os professores desempenham nesse processo. A formação inicial e continuada desses educadores é crucial para garantir que eles estejam aptos a atender às diversas necessidades dos alunos surdos, mas os desafios que surgem após essa formação são significativos. “A prática inclusiva não se limita à teoria, mas exige uma adaptação contínua às realidades de sala de aula” (Morais, 2022, p. 58). Uma análise crítica dos desafios e oportunidades que surgem na implementação de práticas inclusivas é essencial para a melhoria do ensino e da aprendizagem de estudantes surdos.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores após a formação é a resistência à mudança nas práticas pedagógicas. “Muitos professores se sentem inseguros e relutantes em modificar suas abordagens tradicionais de ensino, mesmo após receberem formação específica” (Pessoa, 2023, p. 73). Essa resistência pode ser atribuída a fatores como a falta de experiência prática, a pressão por resultados imediatos e a dificuldade em perceber a importância da inclusão. Para superar essa barreira, é fundamental que as instituições de ensino promovam um ambiente que encoraje a experimentação e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Além dos desafios, existem diversas oportunidades que podem ser exploradas na implementação de práticas inclusivas. “O envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, pode ser um fator positivo para a promoção de um ambiente inclusivo” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 35). A participação ativa da família

e da comunidade em atividades escolares pode contribuir para a valorização da cultura surda e a conscientização sobre as necessidades dos alunos surdos. Essa colaboração pode ser estimulada por meio de eventos, oficinas e reuniões que promovam o diálogo e a troca de experiências.

Ademais, a utilização de tecnologias digitais e assistivas representa uma oportunidade significativa para a inclusão de alunos surdos. “As tecnologias podem facilitar a comunicação e a interação dos alunos surdos, além de oferecer recursos diversificados que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem” (Moraes, 2022, p. 62). Ferramentas como softwares educacionais, aplicativos de comunicação e recursos multimídia podem auxiliar os educadores na criação de aulas mais dinâmicas e acessíveis. É fundamental que os professores sejam capacitados para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem para os alunos surdos.

A formação continuada também pode ser uma oportunidade valiosa para o aprimoramento das práticas inclusivas.

“A formação contínua permite que os educadores atualizem seus conhecimentos e reflitam sobre suas práticas, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva” (Pessoa, 2023, p. 75).

Programas de formação continuada que abordem as necessidades específicas dos alunos surdos, bem como estratégias de ensino e avaliação, podem ser fundamentais para melhorar a qualidade da educação inclusiva. A formação deve ser entendida como um processo contínuo, que se estende ao longo da carreira dos educadores.

A promoção de uma cultura de inclusão dentro da escola é fundamental para a sustentação das práticas inclusivas. “Uma escola que valoriza a diversidade e promove a inclusão cria um ambiente mais acolhedor para todos os alunos, incluindo os surdos” (Souza; Santos, 2023, p. 63). A construção de uma cultura inclusiva envolve ações que vão além das práticas pedagógicas, como a sensibilização da comunidade escolar, a realização de atividades que celebrem a diversidade e a promoção de um ambiente de respeito e empatia. Essa cultura deve ser cultivada por todos os membros da comunidade escolar, desde a gestão até os alunos, promovendo um espaço onde todos se sintam pertencentes.

A implementação de práticas inclusivas para estudantes surdos após a formação de professores envolve também a necessidade de uma avaliação crítica e contínua das estratégias utilizadas. “A avaliação das práticas inclusivas deve ser um processo sistemático que permita identificar não apenas os avanços, mas também as dificuldades enfrentadas pelos educadores” (Moraes, 2022, p. 65). Isso significa que as escolas devem estabelecer mecanismos de avaliação que permitam aos professores refletir sobre suas práticas, proporcionando feedback e oportunidades de melhoria. Essa avaliação não deve ser apenas sobre o desempenho dos alunos, mas também sobre as metodologias e abordagens utilizadas pelos educadores, promovendo uma cultura de aprendizado e desenvolvimento contínuo.

Outro aspecto importante a ser considerado é a necessidade de desenvolver a autoeficácia dos professores.

“Os educadores que acreditam em sua capacidade de implementar práticas inclusivas tendem a ser mais bem-sucedidos em suas abordagens pedagógicas” (Pessoa, 2023, p. 77).

Para isso, é fundamental que as formações continuadas incluam componentes que fortaleçam a confiança dos educadores, como a troca de experiências bem-sucedidas e a construção de uma rede de apoio entre pares. A autoeficácia é um determinante crucial para que os professores se sintam motivados a experimentar novas práticas e a enfrentar os desafios da inclusão.

A sensibilização de toda a comunidade escolar para as questões relacionadas à inclusão também é vital. “A promoção de campanhas de conscientização e eventos que celebrem a diversidade pode contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor para alunos surdos” (Pedrosa, 2020, p. 93). Tais iniciativas ajudam a desmistificar preconceitos e a promover uma cultura de respeito e empatia, tornando a inclusão uma preocupação coletiva. É importante que todos os membros da escola, incluindo alunos, pais e funcionários, estejam engajados nesse processo, criando uma rede de apoio que favoreça a inclusão.

A reflexão sobre a identidade e a cultura surda também deve ser um componente essencial na formação continuada dos educadores. “A compreensão da cultura surda e da identidade dos alunos surdos é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem essas especificidades” (Andrade; Matos; Dessbesel, 2023, p. 37). Ao integrar esse conhecimento nas formações, os educadores estarão mais preparados para desenvolver um ensino que reconheça e celebre a diversidade, contribuindo para a construção de uma identidade positiva entre os alunos surdos.

Um desafio adicional que merece destaque é a escassez de recursos e materiais adaptados para a educação de surdos. “A falta de materiais didáticos adequados e de tecnologias assistivas pode limitar as possibilidades de ensino e aprendizagem, impactando diretamente a inclusão dos alunos” (Moraes, 2022, p. 66). Para enfrentar essa questão, é essencial que as escolas busquem parcerias com editoras e fornecedores que ofereçam materiais adaptados, além de investirem na formação dos educadores para que possam criar seus próprios recursos. A disponibilização de materiais adequados é um passo fundamental para garantir que os alunos surdos tenham acesso a um ensino de qualidade.

A colaboração entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica pode ser um caminho promissor para a melhoria das práticas inclusivas. “Programas de estágio e intercâmbio entre universidades e escolas podem proporcionar experiências práticas valiosas para os futuros educadores” (Pedrosa, 2020, p. 94). Essas experiências permitem que os estudantes de pedagogia e outros cursos relacionados desenvolvam competências práticas em ambientes reais de ensino, preparando-os melhor para enfrentar os desafios da inclusão na prática. Essa colaboração pode resultar em uma formação mais robusta e alinhada às necessidades das escolas e dos alunos surdos.

OS RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS UTILIZADOS PARA APOIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS

A educação de alunos surdos exige um conjunto diversificado de recursos didáticos que se adequem às particularidades desse público. Esses recursos são fundamentais para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e inclusivo, promovendo a acessibilidade e a participação ativa dos estudantes. A utilização de materiais didáticos adequados, que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, é um fator determinante para o sucesso educacional. “Os recursos didáticos não são meras ferramentas, mas sim mediadores que possibilitam a construção do conhecimento de forma significativa” (Andrade, 2022, p. 45). A implementação de recursos visuais, auditivos e táteis se torna essencial para a promoção de uma educação inclusiva.

Os recursos visuais são, sem dúvida, os mais utilizados na educação de surdos. A linguagem de sinais, por exemplo, é um recurso fundamental que deve ser incorporado em todas as práticas pedagógicas.

“A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua da maioria dos surdos, sendo a comunicação visual uma característica intrínseca ao seu aprendizado” (Pedrosa, 2020, p. 123).

O uso de imagens, vídeos e ilustrações contribui significativamente para a compreensão de conteúdos complexos. Materiais que apresentem informações de maneira visualizada ajudam os alunos surdos a estabelecer conexões entre os conceitos e, assim, facilitam a construção do conhecimento. A inclusão de legendas em vídeos educacionais é uma prática que complementa essa abordagem, permitindo que o aluno surdo tenha acesso à informação de forma mais completa.

A tecnologia também desempenha um papel crucial na educação de alunos surdos. Com o avanço dos recursos tecnológicos, ferramentas como aplicativos educacionais, softwares de tradução de Libras e plataformas de ensino à distância têm se mostrado eficazes. “A tecnologia não apenas oferece novos modos de acesso à informação, mas também promove uma interação mais dinâmica entre os alunos e os conteúdos” (De Sá; Bandeira, 2023, p. 91). A utilização de tablets e computadores permite que os alunos explorem o conhecimento de uma maneira que se adapta ao seu estilo de aprendizado. As aulas online podem ser enriquecidas com o uso de intérpretes de Libras, garantindo que a comunicação seja fluida e acessível.

A formação dos professores também é um aspecto que não pode ser negligenciado. Para que os recursos didáticos sejam utilizados de maneira eficaz, é imprescindível que os educadores possuam formação adequada e conhecimento sobre as melhores práticas pedagógicas para a educação de surdos. “A capacitação docente é um fator determinante para a implementação de uma educação inclusiva e de qualidade” (Melo, 2023, p. 34). Professores que compreendem a importância dos recursos didáticos e conhecem as necessidades específicas de seus alunos

estão mais aptos a selecionar e utilizar materiais que favoreçam o aprendizado. Isso inclui a habilidade de adaptar conteúdos e desenvolver estratégias de ensino que respeitem as particularidades dos alunos surdos.

A colaboração entre educadores, especialistas e famílias é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

“A atuação conjunta de diferentes agentes educacionais potencializa o ensino e favorece a construção de um espaço em que todos se sintam pertencentes” (Diodato, 2023, p. 56).

O envolvimento da família é essencial, uma vez que os pais e responsáveis podem contribuir com informações valiosas sobre as necessidades e preferências de seus filhos. Essa parceria pode resultar na elaboração de projetos pedagógicos mais eficazes e na escolha de recursos que atendam às demandas específicas de cada aluno.

Os recursos didáticos também devem ser avaliados constantemente. Adaptar e atualizar os materiais utilizados é uma prática necessária para que a educação de alunos surdos se mantenha relevante e eficaz. “A avaliação contínua dos recursos didáticos é essencial para garantir que eles atendam às necessidades dos alunos e às exigências do currículo” (Pereira; Alves, 2023, p. 12). Essa avaliação permite identificar o que está funcionando e o que precisa ser modificado, garantindo que o ensino esteja sempre alinhado às melhores práticas e às novas descobertas na área da educação inclusiva.

Concluindo, a educação de alunos surdos demanda uma abordagem diversificada e inovadora em relação aos recursos didáticos. A utilização de materiais visuais, auditivos e táteis, aliada ao uso de tecnologias e à formação adequada dos professores, é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as especificidades desse público. A colaboração entre educadores, famílias e especialistas, bem como a avaliação constante dos recursos utilizados, são aspectos-chave para o sucesso da inclusão educacional.

“O compromisso com a educação inclusiva implica um olhar atento às necessidades de todos os alunos, promovendo um aprendizado que respeite as diferenças e valorize a diversidade” (Souza; Santos, 2023, p. 29).

Ao considerar a educação de alunos surdos, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisitadas e aprimoradas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão efetiva de alunos surdos na educação não depende apenas da utilização de recursos didáticos adequados, mas também da construção de um ambiente escolar que promova a aceitação e a valorização da diversidade. A convivência em um espaço inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e celebradas, é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos surdos. “Ambientes escolares que acolhem a diversidade contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas identidades” (Souza; Santos, 2023, p. 30). Promover atividades que incentivem a interação entre alunos surdos e ouvintes pode resultar em um aprendizado rico e significativo, em que todos aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças.

A formação contínua dos educadores deve englobar não apenas o uso de recursos didáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais que favoreçam a comunicação e a interação com os alunos surdos. “O relacionamento entre professor e aluno é um fator determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem” (Melo, 2023, p. 35). Os educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural, compreendendo que a Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um elemento que carrega a cultura surda. Dessa forma, a formação deve incluir práticas que promovam a empatia e a escuta ativa, fundamentais para a construção de um relacionamento de respeito e confiança.

A elaboração de materiais didáticos personalizados é uma estratégia que pode atender às necessidades específicas de cada aluno surdo.

“A personalização dos recursos didáticos é uma prática que reconhece a singularidade de cada estudante e busca promover um aprendizado mais eficaz” (Pedrosa, 2020, p. 125).

Isso pode incluir adaptações em textos, vídeos com legendas e recursos visuais que considerem as preferências e os estilos de aprendizado dos alunos. A participação dos próprios alunos na criação desses materiais pode ser uma excelente forma de promover o engajamento e a autonomia, permitindo que se sintam parte do processo educacional.

A inclusão de conteúdos que abordem a cultura surda nas práticas pedagógicas é outro aspecto que merece destaque. “Integrar a cultura surda no currículo escolar é uma forma de valorizar a identidade dos alunos e promover o respeito à diversidade cultural” (Morais, 2022, p. 80). Isso envolve a apresentação de temas relacionados à história, à literatura e à arte surda, permitindo que os alunos conheçam e se identifiquem com sua cultura. Essa abordagem contribui para a conscientização dos alunos ouvintes sobre a importância da diversidade cultural, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A implementação de estratégias de ensino colaborativas pode enriquecer o aprendizado dos alunos surdos, favorecendo a construção do conhecimento por meio da troca de experiências. “O trabalho em grupo é uma prática que estimula a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais” (De Sá; Bandeira, 2023, p. 92). Quando os alunos são incentivados a trabalhar juntos, independentemente de sua capacidade auditiva, eles desenvolvem habilidades de comunicação e aprendizado colaborativo. Essa interação proporciona um espaço seguro para a troca de ideias e a construção conjunta de saberes, contribuindo para o fortalecimento da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do histórico e da evolução da formação continuada dos professores para a inclusão permite compreender que a educação inclusiva é resultado de um processo de transformação das concepções educacionais, sociais e legais. Ao

longo das últimas décadas, houve avanços importantes na legislação brasileira e nas políticas públicas destinadas à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência e, particularmente, dos estudantes surdos.

A formação continuada tornou-se indispensável nesse processo porque o professor necessita desenvolver conhecimentos e competências que ultrapassam os conteúdos específicos de sua área de atuação. Em uma perspectiva inclusiva, é necessário compreender a diversidade dos estudantes, reconhecer diferentes formas de aprendizagem, utilizar recursos acessíveis, adaptar estratégias pedagógicas e desenvolver práticas avaliativas capazes de considerar as especificidades de cada aluno.

No caso dos estudantes surdos, essa necessidade é ainda mais evidente. O conhecimento da Libras, a compreensão da cultura e da identidade surda e a utilização de metodologias visuais são elementos importantes para a construção de uma prática pedagógica que favoreça a participação e a aprendizagem. A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, representou um avanço significativo ao reconhecer a Libras e estabelecer diretrizes relacionadas à formação dos profissionais da educação.

Entretanto, a existência de legislação e de programas de formação não é suficiente para garantir a inclusão. É necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas de condições concretas para sua implementação. Os professores precisam ter acesso a formações de qualidade, realizadas de maneira contínua e articuladas às necessidades da escola. Também são importantes o acompanhamento pedagógico, a colaboração entre profissionais, a participação das famílias e o acesso a materiais didáticos e tecnologias assistivas.

Outro aspecto fundamental é a necessidade de superar uma concepção de formação continuada baseada exclusivamente na transmissão de conhecimentos. A formação deve possibilitar reflexão sobre a prática, troca de experiências, resolução de problemas concretos e construção coletiva de estratégias pedagógicas. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar como sujeito de sua própria formação profissional.

A inclusão também exige uma transformação da cultura escolar. Não basta inserir o estudante surdo na sala de aula se não forem criadas condições para sua participação efetiva. É necessário construir um ambiente em que a diversidade seja reconhecida como parte da realidade escolar e em que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades.

Portanto, conclui-se que a formação continuada dos professores constitui uma estratégia essencial para a consolidação da educação inclusiva. No entanto, sua eficácia depende da articulação entre formação, políticas públicas, condições de trabalho, recursos pedagógicos, apoio institucional e acompanhamento das práticas desenvolvidas. No caso da educação de surdos, essa formação deve contemplar a Libras, a cultura surda, metodologias específicas, tecnologias e estratégias de acessibilidade.

Desse modo, investir na formação continuada significa investir na qualidade da educação e na garantia dos direitos dos estudantes. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige um processo permanente de aprendizagem e transformação, no qual professores, gestores, famílias, estudantes e sociedade atuem conjuntamente para eliminar barreiras e promover uma educação que valorize a diversidade e assegure a todos o direito de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

BRITO, Darty Cléia Messias Santos de; PORTO, Klayton Santana. **Professores em ação: uma proposta de formação continuada em Libras para professores da Rede Municipal de Itapetinga-BA.** Educação & Formação, v. 11, 2026. DOI: 10.25053/redufor.v11.e16305.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Salamanca: UNESCO, 1994.



Desafios e Barreiras para a Inclusão de Alunos Surdos no Ambiente Escolar: Acessibilidade, Práticas Pedagógicas, Recursos Educacionais e Formação de Educadores

Challenges and Barriers to the Inclusion of Deaf Students in the School Environment: Accessibility, Pedagogical Practices, Educational Resources, and Educator Training

Lucinara Pontes Guimarães

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e também em Educação Inclusiva pela Educarte. Mestrado em ciências da Educação pela Unida-Paraguai

Resumo: A educação inclusiva de estudantes surdos constitui um importante desafio para as instituições de ensino, uma vez que a garantia do direito à educação requer a superação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, metodológicas e tecnológicas. Este trabalho aborda os principais desafios relacionados à acessibilidade física e arquitetônica no ambiente escolar, às limitações das práticas pedagógicas, à insuficiência de recursos didáticos e tecnológicos e às barreiras presentes na formação e capacitação dos educadores. A análise evidencia que a inclusão dos estudantes surdos não depende exclusivamente da matrícula e da permanência na escola, mas da criação de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, destacam-se a necessidade de ambientes escolares acessíveis, sinalização visual adequada, recursos tecnológicos e materiais didáticos adaptados, presença de profissionais capacitados, formação continuada dos professores e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cultura surda. A legislação brasileira apresenta importantes garantias nesse campo, especialmente a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.191/2021, que inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, a efetivação da inclusão exige articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação profissional, recursos adequados, participação familiar e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação de surdos; Libras; acessibilidade escolar; formação docente; educação bilíngue.

Abstract: The inclusive education of deaf students poses a significant challenge for educational institutions, as guaranteeing the right to education requires overcoming architectural, communicative, pedagogical, methodological, and technological barriers. This study addresses key challenges regarding physical and architectural accessibility in the school environment, limitations in pedagogical practices, a lack of didactic and technological resources, and barriers related to educator training and professional development. The analysis highlights that the inclusion of deaf students depends not merely on enrollment and school retention, but on creating effective conditions for their participation, learning, and development. In this

regard, the study emphasizes the need for accessible school environments, appropriate visual conditions, adapted technological resources and teaching materials, the presence of qualified professionals, continuous teacher training, and the valuing of Brazilian Sign Language (Libras) and Deaf culture. Brazilian legislation provides important guarantees in this area, notably Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, the Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015), and Law No. 14.191/2021, which incorporated bilingual education for the deaf into the Law of Guidelines and Bases of National Education. Therefore, achieving effective inclusion requires coordination among public policies, school management, professional training, adequate resources, family involvement, and pedagogical practices that respect the linguistic and cultural specificities of deaf students.

Keywords: inclusive education; deaf education; libras; school accessibility; teacher training; bilingual education.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental e deve ser assegurada a todas as pessoas em condições de igualdade, participação e respeito à diversidade. No contexto escolar, a inclusão de estudantes surdos representa um desafio que ultrapassa a simples garantia de matrícula, exigindo mudanças na organização dos espaços, nas práticas pedagógicas, nos recursos didáticos e tecnológicos e na formação dos profissionais da educação. A perspectiva inclusiva pressupõe que a escola esteja preparada para eliminar barreiras que possam impedir a participação e a aprendizagem dos estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca justamente a necessidade de enfrentar práticas discriminatórias e construir alternativas que assegurem a participação de todos os alunos.

No caso dos estudantes surdos, a acessibilidade deve ser compreendida de maneira ampla. Além das condições físicas do espaço escolar, é necessário considerar a acessibilidade comunicacional, linguística e pedagógica. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras pela Lei nº 10.436/2002, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa legislação e estabelece importantes disposições relacionadas à formação de professores e à educação de pessoas surdas.

As barreiras arquitetônicas e ambientais também merecem atenção. Embora rampas, elevadores e outros elementos de acessibilidade sejam fundamentais para pessoas com diferentes tipos de deficiência, no caso específico dos estudantes surdos é necessário enfatizar aspectos como sinalização visual, iluminação adequada, organização espacial que favoreça o campo visual, sistemas de alerta visual e condições que possibilitem a comunicação em Libras. Dessa forma, a acessibilidade escolar deve ser planejada considerando as diferentes necessidades dos estudantes e não apenas um modelo único de deficiência.

A legislação brasileira avançou significativamente na proteção dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

— Lei nº 13.146/2015 — estabelece como finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, buscando a inclusão social e a cidadania. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, também estabelece a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e a participação plena como princípios fundamentais.

Outro avanço relevante ocorreu com a Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para estabelecer a modalidade de educação bilíngue de surdos, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa legislação reconhece a especificidade linguística dos estudantes surdos e amplia as bases legais para a construção de práticas educacionais adequadas às suas necessidades.

Apesar dos avanços legais, ainda existem dificuldades para transformar os direitos estabelecidos nas normas em práticas concretas no cotidiano escolar. Muitas instituições enfrentam problemas relacionados à insuficiência de materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, profissionais capacitados, intérpretes e professores com formação adequada para trabalhar com estudantes surdos. A formação docente constitui, portanto, um elemento essencial para que a inclusão não seja apenas formal, mas efetivamente vivenciada no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a formação continuada dos educadores precisa contemplar conhecimentos sobre Libras, cultura surda, educação bilíngue, estratégias visuais de ensino, tecnologias educacionais e formas de avaliação adequadas. A formação inicial e continuada deve contribuir para que os profissionais compreendam que a surdez envolve também dimensões linguísticas e culturais, evitando práticas que reduzam o estudante surdo exclusivamente à perspectiva da deficiência.

A obra de Quadros sobre aquisição da linguagem destaca a importância da compreensão dos processos linguísticos relacionados à educação de surdos, enquanto estudos posteriores sobre Libras e educação bilíngue reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a língua e as especificidades dos estudantes surdos.

Diante disso, discutir os desafios da acessibilidade e da inclusão escolar de estudantes surdos é fundamental para compreender os obstáculos que ainda precisam ser superados. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de ações articuladas entre poder público, gestores, professores, profissionais especializados, estudantes, famílias e comunidade. Mais do que adaptar estruturas, é necessário promover uma transformação cultural e pedagógica capaz de reconhecer a diversidade como parte constitutiva da educação.

DESAFIOS DE ACESSIBILIDADE FÍSICA E ARQUITETÔNICA NA ESCOLA

A acessibilidade na educação é um tema de grande importância para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiências.

Dentre os diversos desafios enfrentados, as limitações físicas e estruturais dos ambientes escolares representam um obstáculo significativo para a mobilidade e participação plena dos alunos surdos. “As barreiras arquitetônicas são um reflexo das limitações impostas pelas construções e pelo design dos ambientes, que frequentemente desconsideram as necessidades específicas de diferentes grupos” (Pessoa, 2023, p. 112). Esse conceito é amplamente discutido na literatura e reflete a realidade enfrentada por muitos estudantes que, apesar de suas habilidades e potencialidades, enfrentam barreiras que comprometem seu acesso e integração no ambiente educacional.

O impacto das condições físicas nas escolas pode ser observado em diversas dimensões. A presença de escadas sem rampas apropriadas ou a falta de sinalizações visuais claras, por exemplo, dificulta a mobilidade dos alunos surdos, que muitas vezes precisam de um ambiente adaptado para seu pleno desenvolvimento.

“A arquitetura escolar deve ser planejada para assegurar que todos os alunos possam se deslocar com autonomia, sem encontrar obstáculos que limitem seu acesso às atividades educacionais” (Morais, 2022, p. 89).

Essa perspectiva é corroborada por documentos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece normas de acessibilidade para garantir que instituições de ensino sejam adaptadas às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência auditiva.

A falta de adaptações específicas nos ambientes escolares pode ter efeitos profundos sobre o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos surdos. Estudos apontam que “ambientes não adaptados podem contribuir para a exclusão social e educacional, uma vez que as barreiras físicas interferem na participação plena dos alunos nas atividades escolares” (Rodrigues e Silva, 2018, p. 157). A ausência de rampas, elevadores e sinalizações visuais adequadas não só limita o acesso físico, mas também pode impactar negativamente a interação social e o aprendizado, criando um ambiente que não é totalmente inclusivo.

A falta de acessibilidade pode levar a um sentimento de desamparo e frustração entre os alunos surdos. “Ambientes escolares que não consideram as necessidades específicas dos alunos com deficiência auditiva podem gerar um sentimento de exclusão, afetando diretamente a motivação e o engajamento dos estudantes” (Rodrigues, 2016, p. 205). A construção de um ambiente escolar que considere todas as dimensões da acessibilidade é fundamental para promover um espaço de aprendizado inclusivo e equitativo. Isso inclui a implementação de medidas físicas e a conscientização sobre a importância da acessibilidade para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão é um marco importante na regulamentação da acessibilidade e estabelece diretrizes claras para a adaptação dos ambientes educacionais. “A legislação brasileira promove um avanço significativo na inclusão ao exigir que todos os ambientes sejam acessíveis, o que inclui a necessidade de modificações arquitetônicas” (Lei nº 13.146/2015, Art. 53). A adequação das escolas

às normas de acessibilidade é um passo crucial para garantir que os alunos surdos tenham igualdade de oportunidades no acesso à educação e possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, as soluções para a superação dessas barreiras devem ir além das adaptações físicas. “O planejamento e a construção de ambientes acessíveis devem ser acompanhados de uma abordagem pedagógica que reconheça e responda às necessidades específicas dos alunos surdos” (Pessoa, 2023, p. 123). Isso inclui a formação contínua dos profissionais de educação, a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas e a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. A integração desses aspectos é essencial para criar um ambiente educacional que não só esteja fisicamente acessível, mas que também promova uma verdadeira inclusão.

Outro ponto importante a ser considerado é a participação dos alunos surdos na elaboração de projetos de acessibilidade. “Incluir a voz dos alunos com deficiência no processo de planejamento e avaliação da acessibilidade pode fornecer insights valiosos sobre suas necessidades reais e contribuir para a criação de soluções mais eficazes” (Morais, 2022, p. 78). A participação ativa dos alunos surdos no processo de design e adaptação dos ambientes educacionais pode levar a soluções mais adequadas e a um maior sentido de pertencimento e inclusão.

A adequação dos ambientes escolares às necessidades dos alunos surdos é uma questão crucial para a promoção da inclusão e da equidade no ensino. “A criação de ambientes educacionais acessíveis e adaptados às necessidades dos alunos com deficiência auditiva é um passo fundamental para garantir que todos tenham a oportunidade de participar plenamente e alcançar seu potencial” (Rodrigues e Silva, 2018, p. 162). A implementação de medidas arquitetônicas e pedagógicas adequadas, bem como o cumprimento das diretrizes legais, são essenciais para construir uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível.

A inclusão de alunos surdos no ambiente escolar demanda uma série de modificações e adaptações para garantir a efetiva participação desses estudantes no processo educativo. A implementação de estratégias pedagógicas específicas é crucial para superar as barreiras comunicacionais e promover um ambiente educacional acessível e inclusivo. Segundo o Decreto nº 6.949/2009, que regulamenta a Lei de Libras, “a inclusão de pessoas surdas no ambiente educacional exige a adoção de práticas pedagógicas adequadas, que contemplem a língua de sinais e as necessidades específicas desses alunos” (Brasil, 2009, p. 2). Assim, é essencial que as escolas e os educadores compreendam e implementem as adaptações necessárias para promover a acessibilidade e a equidade no ensino.

Primeiramente, a formação continuada dos professores é um aspecto fundamental para a efetiva inclusão de alunos surdos. A capacitação dos docentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) é imprescindível para assegurar que a comunicação entre professores e alunos seja eficiente e inclusiva. A “formação dos professores em Libras é uma das principais ferramentas para garantir que o ensino seja acessível e que as necessidades dos alunos surdos sejam atendidas de maneira adequada” (Pedrosa, 2020, p. 45). A falta de formação específica pode resultar em

barreiras comunicacionais que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a participação ativa dos alunos surdos nas atividades escolares.

A adaptação dos materiais didáticos é outro ponto crucial para a inclusão dos alunos surdos. O uso de recursos visuais e a disponibilização de materiais em Libras contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e acessível. A “adaptação dos materiais didáticos para incluir recursos visuais e conteúdos em Libras permite que os alunos surdos tenham acesso equitativo às informações e ao conhecimento” (Pereira; Alves, 2023, p. 68). O acesso a materiais adaptados é vital para garantir que os alunos surdos possam acompanhar o currículo escolar e participar de maneira plena das atividades propostas.

A presença de intérpretes de Libras nas salas de aula também desempenha um papel significativo na inclusão de alunos surdos. Intérpretes especializados auxiliam na comunicação entre os alunos surdos e os professores, facilitando a compreensão dos conteúdos e a participação nas discussões.

“A presença de intérpretes qualificados é fundamental para a promoção da acessibilidade e para assegurar que os alunos surdos possam compreender e interagir com o conteúdo acadêmico” (Pessoa, 2023, p. 112).

Sem a presença de intérpretes adequadamente treinados, os alunos surdos podem enfrentar dificuldades significativas na compreensão dos conteúdos e na interação com seus colegas e professores.

Outro aspecto importante é a criação de um ambiente escolar inclusivo que respeite e valorize a cultura surda. A promoção de atividades que celebrem a diversidade linguística e cultural contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitador. “A valorização da cultura surda e a promoção de um ambiente escolar inclusivo são essenciais para o bem-estar e a motivação dos alunos surdos” (Souza; Santos, 2023, p. 89). Atividades que envolvam a cultura surda e a Língua de Sinais podem ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e menos isolante para os alunos surdos.

Além das medidas acima, a colaboração entre a escola e as famílias dos alunos surdos é crucial para o sucesso da inclusão. A participação ativa dos pais e responsáveis no processo educativo pode facilitar a implementação de estratégias pedagógicas e a adaptação do ambiente escolar às necessidades dos alunos. “A parceria entre a escola e a família é um fator determinante para a efetiva inclusão dos alunos surdos, pois permite uma abordagem mais integrada e personalizada das suas necessidades educacionais” (Pedrosa, 2020, p. 77). A comunicação regular entre a escola e as famílias contribui para o desenvolvimento de um plano educacional que atenda às necessidades específicas dos alunos surdos.

Finalmente, a avaliação contínua das práticas inclusivas é essencial para garantir que as adaptações estejam atendendo de forma eficaz às necessidades dos alunos surdos. A revisão periódica das estratégias e a coleta de feedback dos alunos e das famílias podem identificar áreas de melhoria e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário. “A avaliação contínua das práticas inclusivas é fundamental para assegurar que as adaptações e estratégias implementadas

estejam realmente promovendo a inclusão e a participação efetiva dos alunos surdos” (De Sá; Bandeira, 2023, p. 94). A avaliação constante permite ajustes dinâmicos e a melhoria contínua das práticas inclusivas.

As adaptações necessárias para a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar são multifacetadas e exigem um compromisso contínuo e colaborativo de todos os envolvidos no processo educativo. O sucesso na inclusão desses alunos depende da capacidade das instituições de ensino de implementar práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas, garantindo não apenas a acessibilidade física e comunicacional, mas também a criação de um ambiente que valorize e respeite a diversidade linguística e cultural. “A colaboração entre escola e família é um componente essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e para o desenvolvimento de estratégias que realmente atendam às necessidades dos alunos surdos” (Pedrosa, 2020, p. 77). Assim, é imperativo que a educação inclusiva se baseie em um entendimento profundo das especificidades da cultura surda e nas melhores práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação.

A formação continuada dos professores emerge como um fator crucial para a implementação bem-sucedida das adaptações necessárias. A capacitação dos docentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em metodologias inclusivas é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem onde a comunicação seja efetiva e a participação dos alunos surdos seja plenamente viabilizada. “A formação dos professores em Libras e em práticas pedagógicas inclusivas deve ser vista como uma prioridade para garantir que a educação oferecida seja de alta qualidade e acessível a todos os alunos” (Pedrosa, 2020, p. 45). Investimentos em formação e desenvolvimento profissional dos educadores são essenciais para a construção de uma prática pedagógica que promova a verdadeira inclusão.

A adaptação dos materiais didáticos também desempenha um papel vital na inclusão dos alunos surdos. Recursos visuais, materiais em Libras e outras ferramentas adaptadas são fundamentais para que esses alunos possam acessar o conteúdo curricular de forma eficaz e participar ativamente das atividades escolares.

LIMITAÇÕES NO AMBIENTE PEDAGÓGICO E METODOLÓGICO PARA ALUNOS SURDOS

A educação de alunos surdos enfrenta uma série de limitações no ambiente pedagógico e metodológico, as quais impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e a inclusão desses estudantes. A complexidade e as particularidades da surdez demandam abordagens pedagógicas e metodológicas específicas, que muitas vezes não são totalmente compreendidas ou implementadas de forma adequada nas instituições de ensino. Essa lacuna é refletida tanto nas práticas educacionais quanto na estrutura dos ambientes pedagógicos.

Uma das principais limitações encontradas é a inadequação dos recursos e materiais pedagógicos disponíveis. A falta de materiais adaptados e de tecnologia

assistiva adequada pode dificultar a comunicação e a compreensão do conteúdo por parte dos alunos surdos. Segundo Moraes (2022, p. 112), “a ausência de recursos didáticos apropriados para a educação de surdos compromete o processo de ensino-aprendizagem, limitando as oportunidades de interação e participação efetiva dos alunos no ambiente escolar”. Essa limitação reflete a necessidade de uma maior sensibilização e formação dos profissionais da educação para o desenvolvimento e uso de materiais específicos que contemplem as necessidades dos alunos surdos.

A formação inadequada dos professores é um fator crítico que limita a eficácia das práticas pedagógicas para alunos surdos. A falta de formação especializada em educação bilíngue e em estratégias pedagógicas inclusivas impede que os professores desenvolvam práticas que atendam de maneira eficiente às necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos surdos. Consoante Pessoa (2023, p. 88), “a insuficiência de formação específica para professores que atuam com alunos surdos resulta em estratégias pedagógicas que não contemplam as particularidades linguísticas e culturais desses estudantes, comprometendo a qualidade da educação oferecida”. A formação contínua e especializada é essencial para que os educadores possam adotar metodologias inclusivas e efetivas.

Outra limitação significativa é a falta de ambientes escolares adaptados que acomodem as necessidades dos alunos surdos de forma eficaz. Ambientes de ensino que não consideram aspectos como a acústica, a iluminação e a sinalização podem ser desfavoráveis para a aprendizagem desses alunos. Como destacado por Andrade (2022, p. 73), “ambientes inadequados em termos de acústica e iluminação podem prejudicar a capacidade dos alunos surdos de se concentrar e interagir com o conteúdo e com seus colegas, limitando seu desempenho acadêmico”. A adaptação do ambiente escolar é crucial para criar condições que favoreçam a participação e a inclusão plena dos alunos surdos.

A comunicação e a interação social também representam um desafio considerável. A ausência de intérpretes de Libras e de profissionais capacitados para mediar a comunicação pode limitar as oportunidades de interação dos alunos surdos com seus pares e com os conteúdos pedagógicos. De acordo com Diodato (2023, p. 54): “A falta de intérpretes de Libras e de profissionais qualificados para atuar como mediadores de comunicação pode isolar os alunos surdos e restringir suas oportunidades de participação e aprendizado.”

A presença de profissionais especializados é fundamental para promover a comunicação efetiva e garantir a inclusão dos alunos surdos no contexto escolar.

Os desafios metodológicos na educação de alunos surdos também incluem a dificuldade em implementar práticas pedagógicas que integrem a língua de sinais e o ensino de conteúdos curriculares. Muitos currículos não são adaptados para incluir a Libras como uma linguagem de ensino e aprendizagem, o que pode resultar em um ensino deficitário. Segundo Pedrosa (2020, p. 41), “a falta de integração da Libras no currículo escolar e nas práticas pedagógicas compromete a acessibilidade dos conteúdos e a inclusão efetiva dos alunos surdos”. É necessário revisar e adaptar os currículos para que contemplem a Libras de forma estruturada e consistente, garantindo que os alunos surdos tenham acesso pleno ao conteúdo educacional.

Ademais, a relação entre teoria e prática muitas vezes não é suficientemente explorada, o que pode levar à aplicação de métodos pedagógicos que não consideram as especificidades da surdez. A teoria educacional muitas vezes não é traduzida em práticas que considerem a realidade dos alunos surdos. Como ressaltam De Sá e Bandeira (2023, p. 62), “a desconexão entre a teoria educacional e a prática pedagógica para alunos surdos pode resultar em abordagens que não atendem às necessidades reais desses estudantes, comprometendo a eficácia do processo educativo”. A integração entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento de metodologias que realmente atendam às necessidades dos alunos surdos.

A ausência de políticas públicas eficazes e de suporte institucional para a educação de surdos pode agravar as limitações enfrentadas pelos alunos. Políticas inadequadas ou insuficientes não garantem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a disponibilização de recursos necessários. De acordo com Machado (2021, p. 95): “A falta de políticas públicas robustas e de suporte institucional compromete a implementação de práticas inclusivas e a garantia dos direitos educacionais dos alunos surdos.”

A formulação e a implementação de políticas públicas eficazes são essenciais para promover a inclusão e a equidade na educação para todos os alunos, incluindo os surdos.

Além das limitações anteriormente mencionadas, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e gestores também representa um obstáculo significativo para a melhoria da educação de surdos. Essa resistência pode ocorrer devido a uma falta de compreensão das necessidades específicas desses alunos ou a uma adesão a práticas tradicionais que não favorecem a inclusão. Morais (2022, p. 118) observa que “a resistência à adoção de metodologias inclusivas frequentemente se origina da falta de familiaridade e conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos surdos, o que impede a implementação de mudanças necessárias”. A promoção de uma mudança de mentalidade e a sensibilização dos profissionais da educação são essenciais para superar essas barreiras.

Outro aspecto crítico é a escassez de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos surdos dentro do ambiente escolar. Muitas vezes, as atividades extracurriculares e as interações sociais são limitadas devido à falta de inclusão de atividades que considerem as especificidades dos alunos surdos. Andrade (2022, p. 77) argumenta que “a falta de atividades adaptadas e de estratégias que promovam a interação social efetiva pode limitar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos surdos, prejudicando sua integração e bem-estar”. Programas e atividades adaptadas podem ajudar a fomentar o desenvolvimento integral desses estudantes.

A ausência de suporte psicopedagógico específico também é uma limitação significativa. Alunos surdos muitas vezes enfrentam desafios emocionais e psicológicos que podem ser exacerbados pela falta de suporte especializado. De Sá e Bandeira (2023, p. 66) afirmam que “a carência de apoio psicopedagógico direcionado para alunos surdos pode contribuir para o aumento de dificuldades emocionais e comportamentais, impactando negativamente sua experiência

escolar". É crucial que as escolas disponibilizem suporte psicopedagógico adequado para atender às necessidades emocionais e comportamentais desses alunos.

O desafio da comunicação com a família dos alunos surdos também não deve ser subestimado. Muitas vezes, a falta de comunicação eficaz entre escola e família pode afetar o acompanhamento e o suporte ao processo educacional. Diodato (2023, p. 58) aponta que "a comunicação inadequada entre a escola e as famílias dos alunos surdos pode resultar em um suporte deficiente e na falta de envolvimento familiar, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos". Estabelecer canais de comunicação claros e eficazes entre escolas e famílias é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva.

Outro ponto a ser considerado é a ausência de avaliação diferenciada para alunos surdos. Muitas vezes, as avaliações padrão não são adaptadas para considerar as competências e dificuldades específicas desses alunos, resultando em uma avaliação que pode não refletir com precisão suas habilidades e conhecimentos. Pedrosa (2020, p. 45) destaca que "avaliações que não consideram as particularidades da surdez podem levar a uma compreensão inadequada das capacidades e das necessidades dos alunos surdos, prejudicando o planejamento pedagógico e a intervenção educacional". A implementação de avaliações adaptadas e diferenciadas pode proporcionar uma avaliação mais justa e precisa do desempenho dos alunos surdos.

A falta de um currículo diferenciado e inclusivo também contribui para as limitações no ambiente pedagógico. Currículos tradicionais frequentemente não contemplam as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos surdos, dificultando o acesso ao conteúdo e a participação plena no processo educativo. Segundo Machado (2021, p. 97), "currículos que não incorporam adaptações para a surdez podem limitar a capacidade dos alunos surdos de acessar e engajar-se com o conteúdo educacional, comprometendo sua aprendizagem". A revisão e adaptação curricular são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação.

Outro desafio importante é a falta de colaboração entre profissionais de diferentes áreas, como fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores. A integração dessas áreas é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais coeso e eficaz para os alunos surdos. De Sá e Bandeira (2023, p. 70) afirmam que "a falta de colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos na educação de surdos pode resultar em abordagens desarticuladas e na falta de uma intervenção educacional integrada, o que pode prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos". Estabelecer uma abordagem colaborativa pode melhorar significativamente o suporte oferecido aos alunos surdos.

Finalmente, a questão da formação contínua e atualização dos profissionais da educação é essencial para enfrentar as limitações mencionadas. A educação de surdos é um campo em constante evolução, e a atualização contínua dos profissionais é necessária para garantir a eficácia das práticas pedagógicas. De acordo com Pessoa (2023, p. 90):

“A formação contínua e a atualização dos profissionais da educação são fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas atualizadas e eficazes para alunos surdos.”

Programas de formação contínua podem equipar os educadores com o conhecimento e as habilidades necessárias para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

As limitações no ambiente pedagógico e metodológico para alunos surdos são complexas e multifacetadas, refletindo uma série de desafios que vão desde a falta de recursos adaptados e suporte psicopedagógico até a resistência à mudança e a ausência de currículos diferenciados. A efetiva inclusão dos alunos surdos na educação depende da superação dessas limitações, o que exige um esforço coordenado entre diferentes atores educacionais, como gestores, educadores, famílias e formuladores de políticas públicas. A implementação de práticas pedagógicas e metodológicas que considerem as especificidades da surdez é fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que não apenas respeite suas necessidades individuais, mas que também promova sua participação plena e equitativa no processo educativo. Medidas como a formação contínua de professores, a adaptação de materiais e ambientes, e o fortalecimento das políticas públicas são essenciais para criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

É crucial que as instituições de ensino adotem uma abordagem integrada que contemple a colaboração entre profissionais de diferentes áreas e a adaptação dos currículos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, possam alcançar seu pleno potencial. A educação inclusiva para alunos surdos deve ser vista não apenas como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade para enriquecer o ambiente escolar com diversidade e promover uma cultura de respeito e inclusão. O desenvolvimento contínuo de estratégias pedagógicas inovadoras e a garantia de suporte adequado são passos fundamentais para assegurar que a educação para alunos surdos seja efetiva, inclusiva e capaz de proporcionar um impacto positivo duradouro em suas vidas acadêmicas e pessoais.

FALTA DE RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS ADEQUADOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A falta de recursos didáticos e tecnológicos adequados para a educação de surdos constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil. Essa problemática reflete não apenas a carência de materiais específicos e acessíveis, mas também a necessidade de estratégias pedagógicas e tecnológicas que atendam às singularidades dessa população. A falta de investimentos direcionados e a insuficiente capacitação de professores são fatores que intensificam essa situação, comprometendo a efetividade do processo educativo para estudantes surdos.

A insuficiência de recursos didáticos apropriados é um aspecto crítico na educação de surdos. Como observa Diodato (2023, p. 112): “A carência de materiais pedagógicos adaptados ao ensino de surdos compromete a inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar”.

Essa deficiência é evidenciada pela ausência de livros didáticos em Libras e de materiais que contemplem a especificidade do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que pode levar a um processo educativo fragmentado e pouco eficaz. A limitação desses recursos reflete uma lacuna histórica na oferta de material didático que seja tanto acessível quanto adequado às necessidades comunicativas e cognitivas dos alunos surdos.

Além da falta de recursos didáticos, a ausência de tecnologias educacionais adaptadas é um fator crucial. Segundo Moraes (2022, p. 75), “a tecnologia educacional disponível muitas vezes não atende às especificidades da educação de surdos, limitando o potencial de aprendizagem e a inclusão dos alunos”. Essa inadequação é observada em várias escolas, onde ferramentas tecnológicas como softwares educativos e dispositivos de comunicação não são suficientemente ajustados para suportar a aprendizagem em Libras ou para facilitar a interação dos alunos surdos com o conteúdo curricular. A deficiência na integração tecnológica pode acirrar as desigualdades no ambiente escolar e prejudicar o desenvolvimento educacional desses estudantes.

A formação e capacitação dos professores desempenham um papel fundamental na superação da falta de recursos didáticos e tecnológicos. Como destaca Pessoa (2023, p. 93), “a eficácia da prática pedagógica na educação de surdos está diretamente ligada à formação dos professores e à sua capacidade de utilizar recursos e tecnologias adaptadas”. Muitos educadores enfrentam dificuldades devido à ausência de treinamentos específicos sobre as necessidades e estratégias para o ensino de surdos, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido. Essa carência de formação adequada contribui para a persistência de métodos tradicionais que não atendem às exigências do processo inclusivo.

Os documentos legais que orientam a educação de surdos no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), enfatizam a necessidade de garantir acessibilidade e igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, como observa Teixeira (2021, p. 142), “a aplicação prática dessas diretrizes muitas vezes esbarra na falta de recursos materiais e na insuficiência de políticas públicas eficazes”. A legislação estabelece a obrigatoriedade de fornecimento de recursos adequados e de formação de profissionais, mas a implementação dessas normas ainda enfrenta barreiras significativas que prejudicam a eficácia das políticas públicas.

Além da falta de materiais e tecnologia, a realidade cotidiana nas escolas muitas vezes revela um cenário de negligência e insuficiência de recursos. A pesquisa de Souza (2022, p. 58) aponta que “a maioria das escolas ainda não possui infraestrutura adequada para atender plenamente às necessidades educacionais dos alunos surdos, o que limita as possibilidades de inclusão e desenvolvimento acadêmico”. A falta de adaptação de ambientes escolares e a escassez de materiais

adequados perpetuam um modelo educacional excludente que não favorece o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos.

A escassez de recursos e tecnologias também está ligada a um problema mais amplo de alocação de recursos financeiros e de prioridades políticas na educação. Como indicado por Pereira e Alves (2023, p. 134), “a ausência de investimentos direcionados para a educação de surdos reflete uma negligência sistêmica que compromete a efetividade das políticas públicas de inclusão”. A falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais e tecnologias específicas, bem como para a formação de professores, revela um descompasso entre as necessidades educacionais dos surdos e a disponibilidade de recursos destinados a essa área.

O avanço das tecnologias digitais oferece uma oportunidade significativa para a superação de algumas dessas limitações, mas sua integração efetiva na educação de surdos ainda enfrenta desafios. Segundo Ribeiro (2019, p. 81), “as tecnologias digitais podem desempenhar um papel crucial na inclusão educacional, mas sua aplicação prática ainda é limitada pela falta de adequação e formação”. A implementação de ferramentas digitais adaptadas, como aplicativos e plataformas de aprendizagem em Libras, poderia potencialmente melhorar o acesso ao conhecimento e a participação dos alunos surdos no ambiente escolar.

A avaliação crítica do cenário atual revela a necessidade urgente de políticas mais eficazes e de investimentos direcionados para suprir a falta de recursos didáticos e tecnológicos. Como enfatiza Pedrosa (2020, p. 97): “Para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para surdos, é fundamental que haja um compromisso institucional com a alocação de recursos e a capacitação contínua de profissionais”.

A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo depende de um esforço coordenado para garantir que todas as necessidades dos alunos surdos sejam atendidas de maneira adequada e eficaz.

A carência de recursos didáticos e tecnológicos na educação de surdos não apenas limita a acessibilidade dos conteúdos, mas também influencia diretamente a motivação e o engajamento dos alunos. A falta de materiais adequados pode gerar um ambiente educacional desestimulante, onde os estudantes não veem relevância no conteúdo apresentado. De acordo com Diodato (2023, p. 115), “a ausência de materiais adequados pode afetar negativamente a motivação dos alunos surdos, resultando em um engajamento comprometido e em dificuldades adicionais na aprendizagem”. É imperativo que os recursos didáticos sejam projetados para atender às necessidades específicas dos alunos, de forma a promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador.

A implementação de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita em Libras, pode desempenhar um papel fundamental na mitigação dos desafios enfrentados pelos alunos surdos. No entanto, a efetividade desses recursos depende da qualidade e da adequação dos mesmos ao contexto educacional. Moraes (2022, p. 77) argumenta que “a tecnologia assistiva deve ser adaptada às especificidades da educação de surdos, garantindo que os alunos possam interagir

de forma significativa com o conteúdo educacional”. A falta de investimento em tecnologias assistivas adequadas pode limitar o potencial dessas ferramentas e, consequentemente, impactar negativamente a aprendizagem dos estudantes surdos.

Outro fator crucial é a adequação dos ambientes físicos das instituições de ensino para atender às necessidades dos alunos surdos. Muitas escolas ainda não possuem infraestrutura apropriada, como salas de aula adaptadas e equipamentos de audição, que são essenciais para a inclusão efetiva. Pessoa (2023, p. 96) destaca que: “A falta de infraestrutura adequada nas escolas reflete a necessidade urgente de reformas que considerem as especificidades dos alunos surdos e garantam um ambiente acessível e inclusivo”. A adequação dos espaços físicos é uma questão fundamental para garantir que os alunos surdos possam participar plenamente das atividades escolares.

A interação entre alunos surdos e seus colegas ouvintes pode ser facilitada por meio da utilização de recursos tecnológicos e didáticos apropriados. A inclusão social e a construção de um ambiente colaborativo são aspectos importantes para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos. Teixeira (2021, p. 145) afirma que “a integração de tecnologias que promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e cooperativo”. A criação de oportunidades para a interação e a colaboração é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A falta de recursos didáticos e tecnológicos também reflete um problema mais amplo de equidade no financiamento da educação. Muitas vezes, as escolas que atendem a alunos surdos enfrentam dificuldades financeiras que limitam sua capacidade de adquirir materiais e tecnologias adequados. Segundo Pereira e Alves (2023, p. 137), “a desigualdade na alocação de recursos financeiros entre escolas pode acirrar as disparidades no acesso a materiais e tecnologias para a educação de surdos”. A solução para esse problema passa pela criação de políticas que garantam um financiamento equitativo e direcionado para atender às necessidades específicas dos alunos surdos.

A formação inicial e continuada dos professores é um aspecto crucial para o sucesso da educação inclusiva. A falta de capacitação específica sobre as necessidades e estratégias para o ensino de surdos pode comprometer a eficácia do ensino. Ribeiro (2019, p. 84) observa que “a formação contínua dos professores deve incluir conhecimentos específicos sobre a educação de surdos e o uso de tecnologias adaptadas para garantir uma prática pedagógica eficaz e inclusiva”. A capacitação adequada é essencial para preparar os educadores para enfrentar os desafios e utilizar os recursos disponíveis de forma eficiente.

Além dos desafios enfrentados pelos professores, a falta de coordenação e suporte institucional pode exacerbar os problemas relacionados à falta de recursos. A ausência de uma estratégia clara e de apoio institucional pode levar à desorganização e ao uso ineficiente dos recursos disponíveis. Souza (2022, p. 60) destaca que “uma coordenação eficaz e o suporte institucional são fundamentais para garantir que os recursos didáticos e tecnológicos sejam utilizados de forma

apropriada e que atendam às necessidades dos alunos surdos”. A falta de suporte pode resultar em uma aplicação inadequada das diretrizes educacionais e na perpetuação das deficiências existentes.

A participação de pais e comunidade no processo educativo é um fator relevante para a melhoria dos recursos disponíveis e para o fortalecimento da inclusão. A colaboração entre a escola, a família e a comunidade pode promover uma maior mobilização para a aquisição de materiais e tecnologias adequados. Pedrosa (2020, p. 100) sugere que “a participação ativa dos pais e da comunidade pode influenciar positivamente a alocação de recursos e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a educação de surdos”. O engajamento de todas as partes interessadas é essencial para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades dos alunos surdos e promova a inclusão efetiva.

A análise da falta de recursos didáticos e tecnológicos adequados para a educação de surdos revela um panorama complexo e desafiador que demanda atenção e ação coordenada em múltiplos níveis. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados e a carência de tecnologias assistivas específicas evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes e de um investimento consistente na área da educação inclusiva. Como demonstrado ao longo do texto, a ausência de recursos adequados compromete não apenas a acessibilidade ao conteúdo educacional, mas também a motivação e o engajamento dos alunos surdos. Para que a educação de surdos seja verdadeiramente inclusiva e eficaz, é essencial que haja uma reavaliação das práticas atuais, com um foco na criação de materiais e tecnologias que atendam às especificidades desses alunos e promovam um ambiente de aprendizagem enriquecedor. É crucial que as instituições educacionais recebam apoio institucional adequado e que haja uma coordenação eficiente entre as políticas educacionais e as necessidades reais das escolas.

A formação e a capacitação contínua dos professores desempenham um papel vital na superação dos desafios relacionados à falta de recursos. A necessidade de uma formação especializada que inclua estratégias para o ensino de surdos e a utilização de tecnologias adaptadas é evidente para garantir uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade.

BARREIRAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES

A formação e capacitação dos educadores para a educação de surdos enfrentam uma série de barreiras que comprometem a eficácia do processo educativo e a inclusão plena desses alunos no ambiente escolar. Este texto analisa as principais dificuldades encontradas nessa área, abordando questões que vão desde a falta de formação adequada até as deficiências nas políticas públicas e nos materiais pedagógicos disponíveis.

Em primeiro lugar, uma das barreiras mais significativas está relacionada à formação inicial dos professores. “A formação dos professores de educação especial, especialmente para a área da surdez, ainda é um desafio, visto que muitas vezes os cursos não contemplam a formação específica necessária para o atendimento adequado a esse público” (Andrade, 2022, p. 45). Esta lacuna na formação inicial reflete a falta de investimento em currículos que integrem práticas educacionais voltadas para a surdez, resultando em um quadro onde muitos educadores entram no mercado de trabalho sem o preparo necessário para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos surdos.

A capacitação contínua dos professores é uma área crítica que muitas vezes não recebe a devida atenção. “A formação continuada deve ser vista como uma estratégia crucial para o aprimoramento dos educadores, mas, na prática, frequentemente falha em proporcionar a atualização necessária sobre métodos e práticas para a educação de surdos” (Pereira; Alves, 2023, p. 92). A insuficiência de programas de capacitação contínua e a falta de oportunidades para formação especializada contribuem para que os professores permaneçam desatualizados quanto às melhores práticas e inovações pedagógicas no campo da educação de surdos.

Outra barreira relevante é a falta de recursos e materiais pedagógicos apropriados. “A ausência de materiais didáticos adaptados para surdos é uma das maiores dificuldades enfrentadas nas escolas, o que compromete a qualidade do ensino oferecido” (Pessoa, 2023, p. 104). Muitos educadores enfrentam desafios ao tentar adaptar materiais e estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, uma vez que a oferta de recursos adequados é limitada e, muitas vezes, desatualizada.

A falta de políticas públicas eficazes também se destaca como uma barreira significativa. “Embora existam políticas voltadas para a inclusão de alunos surdos, muitas vezes elas não são suficientemente claras ou rigorosamente aplicadas, o que resulta em uma implementação desigual e ineficaz” (Freitas, 2019, p. 58). A insuficiência de diretrizes concretas e a falta de fiscalização adequada para garantir que as políticas sejam cumpridas adequadamente perpetuam a desigualdade no atendimento aos alunos surdos, prejudicando o desenvolvimento educacional desses estudantes.

No que diz respeito à adaptação do ambiente escolar, é importante notar que a infraestrutura das escolas frequentemente não está adequada para atender às necessidades dos alunos surdos. “A adaptação dos espaços escolares para garantir acessibilidade é uma questão que muitas vezes é negligenciada, o que pode resultar em barreiras físicas que dificultam a participação plena dos alunos surdos nas atividades escolares” (Morais, 2022, p. 77). A falta de recursos para a adaptação dos ambientes escolares e a ausência de equipamentos adequados, como sistemas de amplificação sonora, são desafios que impactam negativamente a experiência educacional dos alunos surdos.

Adicionalmente, a colaboração entre profissionais da educação e especialistas em surdez é essencial, mas muitas vezes escassa. “A integração de especialistas

em surdez nas equipes escolares pode ser um diferencial importante para o sucesso da educação de surdos, mas, frequentemente, esses profissionais não são incorporados de maneira efetiva” (De Sá; Bandeira, 2023, p. 33). A ausência de um trabalho colaborativo entre professores e especialistas pode limitar a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas e a personalização do ensino para atender às necessidades dos alunos surdos.

A resistência à inclusão e a falta de sensibilização dos profissionais da educação também representam barreiras significativas. “A resistência dos educadores à inclusão de alunos surdos muitas vezes decorre da falta de formação e da percepção negativa acerca das dificuldades envolvidas, o que pode levar a práticas discriminatórias e excludentes” (Gomes, 2020, p. 121). A formação de uma consciência inclusiva entre os educadores e a promoção de uma cultura de aceitação são essenciais para superar essa resistência e promover um ambiente educacional mais equitativo.

É fundamental que haja um esforço contínuo para superar essas barreiras e promover um avanço significativo na formação e capacitação dos educadores para a educação de surdos. “A superação dessas barreiras requer um compromisso coletivo, envolvendo desde a revisão dos currículos de formação inicial e continuada até a implementação de políticas públicas mais eficazes e a disponibilização de recursos adequados” (Diodato, 2023, p. 89). Apenas por meio de uma abordagem integrada e bem coordenada será possível garantir que os educadores estejam devidamente preparados para atender às necessidades dos alunos surdos e promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Outra dificuldade significativa na formação dos educadores para a educação de surdos é a carência de práticas pedagógicas inclusivas nos cursos de graduação. “Os currículos frequentemente não incluem práticas pedagógicas específicas para a educação de surdos, o que limita a capacidade dos futuros professores de desenvolver estratégias eficazes para este público” (Freitas, 2019, p. 63). A ausência de estágios e experiências práticas voltadas para a educação de surdos durante a formação inicial contribui para uma defasagem na aplicação real dos conhecimentos adquiridos, resultando em uma preparação inadequada para enfrentar os desafios no ambiente escolar.

A falta de um modelo teórico sólido para a prática educativa com surdos é uma questão relevante. “A ausência de uma base teórica bem definida sobre a surdez e suas implicações educacionais compromete a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes e a avaliação das práticas implementadas” (Gomes, 2020, p. 128). A construção de um referencial teórico robusto é fundamental para orientar os educadores na adaptação de suas metodologias e práticas, proporcionando um suporte mais eficiente e alinhado com as necessidades dos alunos surdos.

Outro fator que influencia a formação dos educadores é a escassez de recursos financeiros destinados à educação de surdos. “A limitação de recursos financeiros destinados a programas de formação e capacitação específica para educadores de surdos compromete a qualidade da educação oferecida” (Diodato, 2023, p. 94). Sem investimentos adequados, não é possível desenvolver programas

de formação contínua, adquirir materiais pedagógicos especializados ou garantir a infraestrutura necessária para um ensino inclusivo e acessível.

A integração das tecnologias digitais na educação de surdos também apresenta desafios significativos. “Embora a tecnologia possa oferecer novas oportunidades para a educação de surdos, sua implementação eficaz requer que os educadores recebam formação específica sobre o uso dessas ferramentas” (Pereira; Alves, 2023, p. 102). A falta de capacitação específica para o uso de tecnologias assistivas e adaptativas limita a possibilidade de explorar plenamente os recursos digitais, prejudicando a efetividade das práticas pedagógicas e a inclusão dos alunos surdos.

A resistência a metodologias inovadoras e inclusivas dentro do ambiente escolar é um obstáculo persistente.

“A resistência dos profissionais da educação a novas abordagens pedagógicas pode ser um empecilho para a implementação de práticas mais eficazes na educação de surdos” (Morais, 2022, p. 81).

Superar essa resistência exige um esforço contínuo para promover a formação e sensibilização dos educadores, destacando a importância de metodologias atualizadas e inclusivas que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos.

A falta de colaboração entre instituições de ensino e organizações especializadas também contribui para as barreiras na capacitação dos educadores. “A cooperação entre escolas e instituições especializadas em surdez é essencial para a formação e o desenvolvimento contínuo dos professores, mas muitas vezes essa colaboração é limitada ou inexistente” (De Sá; Bandeira, 2023, p. 37). Estabelecer parcerias eficazes pode proporcionar oportunidades valiosas de aprendizado e suporte adicional para os educadores, facilitando a integração de práticas educacionais mais eficientes.

A sobrecarga de trabalho e a falta de tempo também são desafios que afetam a formação e a capacitação dos educadores. “O excesso de demandas administrativas e a falta de tempo para o desenvolvimento profissional contínuo prejudicam a capacidade dos professores de se dedicarem à formação específica para a educação de surdos” (Pessoa, 2023, p. 109). A gestão do tempo e a redução das cargas administrativas são essenciais para permitir que os educadores se concentrem na atualização e no aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos.

A necessidade de uma abordagem mais holística para a formação dos educadores deve ser destacada. “Uma abordagem holística, que considere aspectos sociais, culturais e psicológicos da surdez, é fundamental para preparar os educadores para um atendimento mais completo e eficaz” (Andrade, 2022, p. 49). Integrar essas dimensões na formação inicial e continuada dos professores pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades dos alunos surdos.

Um aspecto crucial que frequentemente é negligenciado na formação de educadores para a educação de surdos é a compreensão das diferenças culturais e linguísticas associadas à surdez. “Os educadores muitas vezes carecem de uma

compreensão aprofundada das dimensões culturais e linguísticas da comunidade surda, o que pode levar a práticas pedagógicas inadequadas” (Gomes, 2020, p. 133). A surdez não é apenas uma condição médica, mas também uma identidade cultural com suas próprias normas e práticas linguísticas. Incorporar a perspectiva cultural na formação dos professores pode melhorar significativamente a adequação das estratégias de ensino e promover uma maior conexão com os alunos surdos.

A falta de envolvimento dos pais e da comunidade na educação de surdos é um desafio importante. “O envolvimento dos pais e da comunidade é fundamental para o sucesso educacional dos alunos surdos, mas frequentemente não é suficientemente promovido ou incentivado nas escolas” (Morais, 2022, p. 84). A colaboração entre escola e família pode proporcionar um suporte mais abrangente para os alunos surdos, reforçando o aprendizado e a integração social tanto na escola quanto fora dela. Programas de formação que incluam estratégias para engajar os pais e a comunidade podem ajudar a superar essa barreira.

Outro fator crítico é a necessidade de uma abordagem personalizada na formação de educadores. “A formação de professores para a educação de surdos muitas vezes adota uma abordagem genérica, que pode não atender às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais” (Pessoa, 2023, p. 113). A personalização da formação, levando em consideração as características únicas das escolas e dos alunos surdos em diferentes regiões, pode melhorar a eficácia do ensino e garantir que os educadores estejam mais bem preparados para lidar com a diversidade de necessidades.

Por último, a questão da avaliação e do monitoramento das práticas pedagógicas também é relevante. “A ausência de mecanismos eficazes de avaliação e monitoramento das práticas pedagógicas na educação de surdos pode resultar em uma falta de feedback e ajustes necessários para melhorar a qualidade do ensino” (Andrade, 2022, p. 53). Implementar sistemas de avaliação que forneçam feedback contínuo e permitam ajustes nas práticas pedagógicas é essencial para garantir que os métodos de ensino sejam eficazes e que as necessidades dos alunos surdos sejam atendidas de maneira adequada.

A colaboração efetiva entre escolas, famílias e especialistas, bem como a promoção de uma abordagem holística que considere as necessidades específicas dos alunos surdos, é crucial para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios relacionados à educação de estudantes surdos permite concluir que a inclusão escolar exige muito mais do que a garantia de acesso à instituição de ensino. É necessário assegurar condições para que esses estudantes possam permanecer na escola, participar das atividades, comunicar-se, aprender e desenvolver suas potencialidades em igualdade de oportunidades com os demais alunos.

As barreiras arquitetônicas e físicas precisam ser enfrentadas por meio do planejamento de espaços acessíveis, seguros e adequados às diferentes necessidades dos estudantes. No caso específico dos alunos surdos, devem receber atenção especial os recursos de acessibilidade visual, a sinalização dos ambientes, a iluminação, a organização espacial das salas de aula e os sistemas de alerta visual. A acessibilidade, portanto, deve ser compreendida de maneira ampla, envolvendo aspectos físicos, comunicacionais, linguísticos e pedagógicos.

Também ficou evidente que as limitações metodológicas e pedagógicas constituem obstáculos importantes. A ausência de práticas bilíngues, materiais adaptados, recursos visuais, tecnologias adequadas e estratégias de avaliação coerentes com as especificidades linguísticas dos estudantes pode comprometer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. A Lei nº 14.191/2021 representa um avanço importante ao reconhecer a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

A falta de recursos didáticos e tecnológicos também precisa ser enfrentada por meio de investimentos públicos, planejamento institucional e formação dos profissionais. A utilização de vídeos sinalizados, materiais visuais, plataformas acessíveis, tecnologias assistivas e conteúdos em Libras pode ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes surdos. Entretanto, a simples disponibilização de tecnologia não é suficiente: os professores precisam estar preparados para utilizar esses recursos de maneira pedagógica e significativa.

Outro aspecto fundamental é a formação dos educadores. A formação inicial e continuada deve proporcionar conhecimentos sobre Libras, educação bilíngue, cultura surda, metodologias visuais, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. O Decreto nº 5.626/2005 estabelece a inserção da Libras na formação de professores, reforçando a importância dessa preparação profissional.

Além disso, a efetivação da inclusão depende da colaboração entre escola, família, profissionais especializados e comunidade surda. A participação dos próprios estudantes surdos no planejamento e na avaliação das ações de acessibilidade é igualmente importante, pois permite identificar necessidades concretas e desenvolver soluções mais adequadas à realidade escolar.

Portanto, a educação inclusiva de estudantes surdos deve ser compreendida como um compromisso permanente com a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e o respeito à diversidade linguística e cultural. A legislação brasileira oferece importantes fundamentos para esse processo, mas sua efetivação depende de investimentos, políticas públicas, formação profissional, acompanhamento das práticas escolares e compromisso institucional. A construção de uma escola acessível e inclusiva não beneficia apenas os estudantes surdos, mas contribui para uma educação mais democrática, participativa e comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPEI.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

- acessibilidade 27, 28, 40, 43, 54, 74, 207, 209, 210, 214, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 244, 245, 249
- alfabetização 25, 26, 28, 29, 37, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 175, 176, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206
- aluno 9, 13, 14, 19, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 208, 209, 211, 217, 219, 221, 225, 226, 227, 228
- ambiental 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24
- aprendizagem 2, 3, 6, 9, 12, 13, 19, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 100, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 130, 134, 135, 136, 137, 140, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 242, 243, 244, 249
- arte digital 98, 100

B

- bílingue 25, 37, 230, 232, 237, 249, 250
- brincadeiras 25, 33, 36, 43, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 133, 134, 135, 136

C

cidadania 4, 26, 27, 30, 41, 42, 57, 61, 63, 72, 124, 141, 158, 169, 175, 186, 192, 193, 232
cidadãos 39, 104, 128, 141, 142, 153, 166, 186, 190, 212, 222, 226
comunicação 25, 26, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 62, 63, 64, 66, 67, 72, 84, 85, 86, 87, 94, 97, 98, 105, 177, 178, 197, 198, 208, 209, 212, 214, 219, 220, 221, 223, 225, 227, 231, 234, 235, 236, 237, 239, 241
contextualização 3, 157, 159, 170, 172
cultura digital 87

D

desenvolvimento 3, 4, 7, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 85, 89, 91, 93, 96, 99, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 188, 191, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 205, 207, 208, 212, 218, 219, 223, 226, 227, 230, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247
direitos humanos 4, 6, 42, 43, 87, 89, 90, 91, 92, 96, 249
diversidade 4, 13, 28, 30, 38, 43, 45, 51, 54, 60, 63, 111, 150, 154, 155, 161, 162, 169, 172, 180, 187, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 240, 245, 248, 249

E

educação VI, 1, 2, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 175, 180, 181, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 200, 201, 202, 203, 204, 205,

206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 219,
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232,
234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244,
245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
educação ambiental 1, 6, 13, 17
educação infantil 32, 34, 35, 53, 108, 118, 123, 124,
125, 126, 128, 129, 134, 135, 137, 217
ensino VI, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 19, 21, 23, 28,
30, 31, 32, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 72, 74, 77, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 93, 95, 96, 97,
98, 99, 100, 104, 105, 106, 109, 111, 117, 118, 119,
121, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 135, 138, 139,
140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 208, 211, 214,
217, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 243, 244,
245, 246, 247, 248, 249
ensino de arte 87, 98
ensino fundamental 23, 70, 72, 77, 93, 98, 99, 129,
138, 144, 145, 148, 149, 175, 177, 187, 194, 197,
198, 199, 217
escola pública 25, 45, 98, 99, 144, 157, 158, 159,
172, 193
estratégia 32, 33, 41, 43, 104, 112, 120, 131, 207,
213, 227, 228, 243, 245

F

ferramentas 10, 40, 54, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 79, 84,
85, 87, 88, 95, 96, 98, 99, 105, 106, 191, 214, 225,
234, 236, 241, 242, 243, 247
formação docente 23, 25, 45, 62, 207, 230, 232

I

inclusão 5, 7, 9, 25, 26, 27, 28, 30, 37, 38, 39, 40, 42,
43, 44, 45, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 207,

208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217,
 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240,
 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

inclusão digital 66, 85

inclusiva 25, 27, 28, 30, 40, 42, 43, 44, 207, 208, 209,
 211, 212, 213, 216, 217, 220, 222, 223, 225, 226,
 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 236, 239, 240,
 242, 243, 244, 246, 248, 249

inclusivas 9, 28, 29, 38, 54, 60, 202, 207, 210, 215,
 216, 217, 218, 222, 223, 224, 235, 236, 237, 238,
 246, 247, 249

interação 15, 25, 26, 27, 32, 40, 42, 43, 56, 58, 66,
 67, 68, 77, 81, 83, 84, 87, 88, 98, 105, 108, 109,
 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 177,
 179, 189, 198, 200, 206, 214, 220, 221, 223, 225,
 226, 227, 233, 235, 237, 238, 241, 243

interdisciplinaridade 3, 5, 12, 13, 19, 157, 158, 159,
 162, 163, 164, 167, 187, 191

J

jogos 25, 27, 35, 36, 43, 45, 48, 63, 70, 85, 108, 109,
 110, 111, 112, 117, 118, 119, 121

L

legalidade 138, 140, 142, 146, 154, 155

legislação VII, 1, 3, 6, 7, 20, 208, 209, 210, 228, 230,
 231, 232, 233, 241, 249

legitimidade 138, 140, 154, 155, 176

leitura VI, 9, 14, 17, 18, 22, 32, 37, 39, 46, 47, 48, 50,
 51, 52, 55, 62, 63, 71, 75, 85, 92, 130, 144, 152,
 161, 168, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,
 183, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 196,
 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 242

letramento 48, 50, 55, 63, 64, 161, 176, 179, 186,
 187, 189, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203,
 205, 206

língua inglesa 138, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153

ludicidade 25, 27, 32, 33, 43, 108, 119, 120, 123,
 130, 132, 135, 136

P

pandemia 87, 95, 96

pedagógicas 1, 3, 6, 8, 9, 25, 27, 31, 33, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 50, 51, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 84, 86, 87, 95, 97, 98, 105, 108, 109, 112, 114, 119, 121, 123, 124, 135, 136, 138, 149, 151, 154, 156, 158, 160, 167, 169, 170, 176, 181, 186, 187, 190, 191, 193, 194, 195, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 245, 246, 247, 248, 249

pedagógicos 2, 9, 19, 27, 45, 51, 54, 59, 62, 66, 68, 69, 193, 209, 226, 228, 236, 237, 238, 241, 244, 245, 247, 249

políticas educacionais 138, 142, 154, 207, 217, 244

políticas públicas 1, 2, 4, 9, 208, 211, 212, 213, 215, 217, 228, 230, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249

prática pedagógica 18, 50, 55, 64, 110, 136, 155, 171, 180, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 207, 216, 228, 236, 238, 241, 243, 244

práticas pedagógicas 1, 3, 176, 181, 186, 187, 190, 191, 193, 194, 195, 207, 209, 210, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249

processo 5, 6, 7, 12, 13, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 99, 105, 106, 109, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 130, 134, 136, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 249

S

surdo 25, 26, 27, 28, 30, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 209, 221, 225, 227, 228, 232

surdos 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250

T

tecnologias 5, 24, 38, 43, 45, 63, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 78, 84, 85, 207, 208, 210, 214, 220, 223, 224, 226, 228, 232, 241, 242, 243, 244, 247, 249

tecnologias digitais 63, 68, 72, 97, 136, 138, 139, 140, 144, 150, 154, 155, 157, 158, 159, 169, 170, 172, 173, 210, 220, 223, 242, 247



AYA EDITORA
2026

