Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Educação & Realização:

conectando teoria e prática - Vol. 8



AYA EDITORA
2026

Educação & Realização:

conectando teoria e prática - Vol. 8



Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Educação & Realização:

conectando teoria e prática - Vol. 8



AYA EDITORA
2026

Direção Editorial
Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares
Executiva de Negócios
Ana Lucia Ribeiro Soares
Organizador
Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral
Revisão
Os Autores
Produção Editorial
AYA Editora©
Capa
AYA Editora©
Imagens de Capa
magnific.com
Área do Conhecimento
Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)
Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)
Prof.º Dr. Aknaton Toczek 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 Chiroli (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 Kovaleski (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.° Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.° Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.° Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.° Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.° Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.° Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.° Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.° Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.° Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.° Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.° Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.° 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.° Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.° Dr. Rudy de Barros Ahrens (UNIR)
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 Thaisa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

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

E2446 Educação e realização: conectando teoria e prática [recurso eletrônico]. / Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 243 p.

v.8

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-6228-060-9
DOI: 10.47573/aya.6228.2.534

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Educação inclusiva. 4. Alfabetização e letramento 5. Quilombos - Brasil – História. 6. Adolescentes – Conduta. 7. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 8. Psicologia do adolescente. 9. Canções infantis. 10. Brincadeiras I. Cabral, Alderlan Souza. 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, seja indicada a licença e sejam 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 ocorrer com apresentação gráfica própria ou mediante 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.....XV

01

Eficácia do Acompanhamento Pedagógico por meio de um Projeto Específico para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem na Superação das Barreiras Encontradas na Leitura 1

Francisca das Chagas Araújo Monteiro Araújo
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.1

02

Recursos Pedagógicos e Tecnológicos para Trabalhar com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Educação Inclusiva 13

Edenilda Gomes Junior
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.2

03

Práticas Pedagógicas Inovadoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 25

Marinilde Bandeira Pimentel
Alderlan Souza Cabral
DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.3

04

Impacto dos Instrumentos Avaliativos na Melhoria do Aprendizado dos Alunos 36

Natan Souza Moreira
Juan Alberto Beranger
Alderlan Souza Cabral
DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.4

05

O Processo de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental: Análise das Dificuldades e Estratégias de Intervenção Pedagógica 47

Aíris Regina Cardoso de Melo
Amélia Regina Batista Nogueira
Alderlan Souza Cabral
DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.5

06

O Papel dos Quilombos como Territórios Culturais da Resistência Negra: Do Período Colonial aos Dias Atuais.....58

Waldnely Gusmão da Silva
Amélia Regina Batista Nogueira
DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.6

07

As Diferentes Visões dos Teóricos da Educação sobre o Projeto Político-Pedagógico e as Contribuições da LDB Nº 9.394/1996 69

Claudia Maria Duarte Figueiredo
Simone Cecília Paoli
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.7

08

Ações Pedagógicas mais Eficazes Quanto ao Ensino da Língua Portuguesa 81

Ricardo César Lopes Pereira
Simone Cecília Paoli
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.8

09

Motivos que Levaram Adolescentes a Praticarem Atos Autodestrutivos contra o Próprio Corpo 93

Maria Madalena Ramos Ferreira
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.9

10

A Influência Familiar e o Hábito da Leitura na Educação Infantil: Um Estudo de Caso em um CMEI de Manaus-AM.....105

Irisnalda Viana da Silva
Cecilia Santos de Medina

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.10

11

A Importância da Brincadeira de Roda e do Letramento Rítmico nos Anos Iniciais da Educação Básica: Um Relato de Experiência 116

Regyrlanya Maria da Silva Sousa
Ronny Cleysson da Silva Sousa
Maria de Nazaré Nunes Silva
Valdivina Moura de Almeida
Roseli Marques Posca
Maria Waldeane Vieira Lopes
José Manoel Ribeiro de Morais

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.11

12

Sexualidade na Escola: Um Tabu a ser Superado no Contexto Educacional 123

Elaine Ramos da Silva
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.12

13

Entre a Teoria e a Prática: A Aplicação da Metodologia Caso de Ensino na Educação Básica – Relato de Experiência do Lançamento da Revista Repensar 134

Rodrigo Guimarães Motta
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha
Thiago Nalesso Cardoso

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.13

14

O Desafio da Linha Seara Turma da Mônica e o Crescimento de Vendas: Um Caso de Ensino 149

Rodrigo Guimarães Motta
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha
Thiago Nalesso Cardoso

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.X

15

A Contribuição da Interação entre Família e Escola, por Meio de Metodologias Inovadoras, para a Reflexão Crítica e a Socialização dos Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental 166

Lana Cristina Souza Brasil
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.15

16

Extensão Universitária e Letramento Matemático: Experiências Iniciais do Projeto entre Letras e Números 176

Nathalia de Oliveira Vespaziano Borges
Juan Carlo da Cruz Silva

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.16

17

Educação Profissional e Tecnológica no Amapá e a Inserção no Mundo do Trabalho: Limites, Contradições e Perspectivas 185

Wilson Penha Filgueiras

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.17

18

O Ensino de Leitura Sistematizado Presente na BNCC 200

Waldemira Maria Paiva de Castro
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.18

19

A BNCC na Educação Física Escolar: Entre a Prescrição Curricular e a Mediação Docente 211

Daiane Marcela Pacheco Fuzzo
Fábio Santos Fogaça
Amarildo Moraes da Cruz Junior
Cimara Pianta Frederico
Carina de Souza
Robson Leonardo Amaro dos Santos

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.19

Organizador.....217

Índice Remissivo.....218

APRESENTAÇÃO

A educação escolar envolve decisões pedagógicas, relações sociais e orientações curriculares que se manifestam nas instituições de ensino. Este volume reúne discussões sobre tais dimensões, aproximando questões ligadas à aprendizagem, à organização do trabalho docente e às condições de participação dos estudantes. A leitura, a alfabetização e o letramento aparecem associados às dificuldades encontradas no percurso escolar e às possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica. Ao lado dessas preocupações, os textos abordam instrumentos de avaliação, práticas de ensino e recursos tecnológicos, considerando sua presença nas experiências educativas.

A atenção à diversidade atravessa parte dessas discussões. As necessidades educacionais especiais e a educação inclusiva suscitam perguntas sobre recursos, estratégias e condições de acesso às atividades escolares. A relação entre família e escola também integra o debate, tanto na formação do hábito de leitura na infância quanto nas oportunidades de socialização e reflexão crítica. Brincadeiras de roda, experiências com ritmo e propostas de letramento matemático ampliam o repertório de práticas examinado, indicando diferentes modos de articular conhecimentos, linguagens e vivências no processo formativo.

Outros temas deslocam o olhar para aspectos históricos, culturais e institucionais da educação. A trajetória dos quilombos como territórios de resistência negra introduz questões de memória e identidade, enquanto as reflexões sobre sexualidade na escola e atos autodestrutivos entre adolescentes remetem a situações que exigem compreensão das experiências juvenis. O projeto político-pedagógico, a legislação educacional e a Base Nacional Comum Curricular surgem como referências para discutir orientações de ensino e mediação docente, inclusive no trabalho com leitura e Educação Física.

A articulação entre teoria e prática aparece ainda em relatos de experiência, na utilização de casos de ensino e em discussões sobre educação profissional e tecnológica e inserção no mundo do trabalho. Essas abordagens colocam em contato o cotidiano das instituições, os processos de formação e os desafios educativos. Sem reduzir os assuntos a uma única interpretação, o conjunto permite reconhecer interlocuções entre propostas pedagógicas, diretrizes curriculares e questões sociais que chegam à escola. A obra se dirige, assim, a leitores interessados em examinar práticas, problemas e referências que atravessam a educação básica e outros espaços formativos.

Boa leitura!

Capítulo 01

Eficácia do Acompanhamento Pedagógico por meio de um Projeto Específico para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem na Superação das Barreiras Encontradas na Leitura

Efficacy of Pedagogical Support Via a Specific Project for Students With Learning Difficulties in Overcoming Reading Barriers

Francisca das Chagas Araújo Monteiro Araújo

Universidad de La Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de título que traz como temática. “Eficácia do acompanhamento pedagógico por meio de um projeto específico para alunos com dificuldades de aprendizagem na superação das barreiras encontradas na leitura”. A pesquisa parte da compreensão de que as dificuldades de leitura constituem um dos principais desafios enfrentados no contexto escolar, podendo comprometer o desempenho acadêmico, a participação nas atividades e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, o acompanhamento sistemático e individualizado apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de identificar as necessidades específicas dos alunos e orientar intervenções adequadas ao seu nível de aprendizagem. Objetivo geral: analisar a eficácia do acompanhamento pedagógico, por meio de um projeto específico destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, na superação das barreiras encontradas no processo de leitura. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. Os principais resultados indicam que a superação das dificuldades de leitura requer ações contínuas, intencionais e articuladas às necessidades individuais dos estudantes. Conclui-se que um acompanhamento pedagógico planejado pode favorecer avanços na decodificação, fluência e compreensão leitora, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima, autonomia e participação dos alunos no processo educativo.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; leitura; acompanhamento pedagógico; intervenção pedagógica; aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master’s thesis—developed for degree recognition—focused on the theme: “The effectiveness of pedagogical support, through a specific project for students with learning difficulties, in overcoming barriers encountered in reading.” The research is grounded in the understanding that reading difficulties constitute one of the primary challenges in the school environment, potentially compromising students’ academic performance, participation in activities, and autonomy. In this context, systematic and individualized support emerges as a pedagogical strategy capable of identifying students’ specific needs and guiding interventions tailored to their learning levels. General objective: to analyze the effectiveness of pedagogical support—via a specific project aimed at students with learning difficulties—in overcoming barriers encountered during the reading process. The methodological approach involved bibliographic research with a qualitative focus. Key results

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.1

indicate that overcoming reading difficulties requires continuous, intentional actions aligned with students' individual needs. The study concludes that planned pedagogical support can foster progress in decoding, fluency, and reading comprehension, while also contributing to strengthening students' self-esteem, autonomy, and participation in the educational process.

Keywords: learning difficulties; reading; pedagogical support; pedagogical intervention; learning.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos alunos, pois proporciona acesso a conhecimentos elaborados pela sociedade e aumenta as chances de interagir em diversas situações comunicativas. No ambiente escolar, aprender a ler vai além de apenas identificar letras, sílabas e palavras; envolve, na verdade, o progresso na habilidade de interpretar o texto, conectar informações, fazer inferências e usar a leitura de forma independente em várias circunstâncias. Assim, fomentar a competência de leitura é uma das responsabilidades principais da escola, especialmente durante os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Embora a leitura seja fundamental no processo de aprendizado, muitos alunos enfrentam desafios para adquirir essa habilidade no tempo adequado. Essas dificuldades podem se apresentar como leitura lenta, problemas na decodificação, baixa fluência, dificuldades no reconhecimento de palavras, limites na compreensão de textos e falta de confiança em atividades relacionadas à leitura. Se não forem detectadas e tratadas corretamente, essas limitações podem persistir durante a trajetória escolar, afetando negativamente o desempenho em outras disciplinas, uma vez que a maior parte do aprendizado escolar está atrelada à habilidade de entender textos e informações escritas. Objetivo geral: analisar a eficácia do acompanhamento pedagógico, por meio de um projeto específico destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, na superação das barreiras encontradas no processo de leitura.

A presente obra se justifica, pois, no contexto atual, é relevante entender que as dificuldades na aprendizagem da leitura não podem ser superadas apenas pela repetição das tarefas tradicionais realizadas em sala de aula. É vital que a instituição de ensino implemente ações pedagógicas deliberadas, planejadas e adaptadas, levando em conta as particularidades e necessidades de cada aluno. O educador deve reconhecer quais competências já foram aprimoradas e quais ainda requerem apoio, criando estratégias que possibilitem ao estudante progredir de forma gradual em seu processo de aprendizado.

A visão de Vygotsky (2007) enriquece essa compreensão ao enfatizar o papel da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O processo de aprendizagem acontece através das interações sociais e da mediação por indivíduos mais experientes, ressaltando a importância do trabalho dos educadores na criação de situações que permitam ao aluno progredir além das suas capacidades

individuais. No que diz respeito à leitura, essa mediação pode ser realizada por meio de leituras em conjunto, orientações personalizadas, questionamentos sobre os textos, atividades focadas na consciência fonológica, exploração de palavras e uso de diversos recursos educacionais.

Freire (1989) expande a ideia sobre o processo de leitura ao conectar a interpretação das palavras com a percepção do mundo ao nosso redor. Para ele, a leitura vai além da mera decodificação de símbolos escritos, estando ligada à compreensão do que nos cerca e à habilidade de dar significado às experiências que vivemos. Assim, formar leitores proficientes exige que se ofereça aos alunos a chance de interagir com textos relevantes e situações autênticas de leitura, permitindo que eles elaborem sentidos e conectem o que leram com seus conhecimentos anteriores.

A atuação educacional, por sua vez, deve estar ligada a uma supervisão contínua. Essa supervisão permite monitorar o progresso do aluno ao longo do tempo, documentar suas melhorias, reconhecer dificuldades que se mantêm e ajustar as abordagens quando necessário. Ao contrário de uma intervenção pontual, a supervisão pedagógica envolve um fluxo constante e a integração entre diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.

A LEITURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

A leitura é uma atividade fundamental para a formação completa do aluno, pois se faz presente tanto nas tarefas acadêmicas quanto nas interações sociais, culturais e no âmbito profissional. Dentro da escola, aprimorar a habilidade de leitura permite que o estudante acesse os conteúdos de diversas disciplinas e ganhe mais independência para pesquisar, entender e aplicar informações.

Por outro lado, o ato de ensinar a leitura é um processo intricado que abrange várias competências. O aprendiz deve entender como o sistema de escrita opera, fazer conexões entre letras e fonemas, identificar palavras, aprimorar a fluência e, gradualmente, criar significados a partir dos textos. Assim, o ensino da leitura deve ser cuidadosamente estruturado e levar em conta as diversas fases de evolução do estudante. Soares (2020) salienta a relevância de entender a alfabetização e o letramento como processos interconectados: “A alfabetização refere-se à assimilação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito à participação do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita”.

Assim, a atividade escolar deve assegurar não apenas o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura, mas também a capacidade de aplicar essas habilidades em contextos significativos.

Nesse contexto, é fundamental que a escola ofereça aos alunos oportunidades regulares de interação com diversos tipos de textos, como contos, poesias, reportagens, textos explicativos, tirinhas, bilhetes e outros elementos do seu dia a dia. Essa variedade textual ajuda os estudantes a entenderem que a leitura pode ter

múltiplos propósitos e que cada tipo de texto requer abordagens específicas para sua compreensão.

De acordo com Solé (1998), entender um texto requer o uso de estratégias que possibilitem ao leitor definir metas para sua leitura, criar suposições, fazer previsões, confirmar dados e interpretar significados. Portanto, o ensino da leitura não deve se restringir apenas à decodificação, mas deve promover o desenvolvimento de um leitor engajado, que consiga dialogar com o conteúdo.

Essa perspectiva é particularmente relevante para alunos que enfrentam desafios no processo de aprendizagem. O estudante que tem dificuldades em entender o que lê requer ações que o ajudem a criar estratégias para melhorar a compreensão, enriquecer o vocabulário e conectar seus conhecimentos anteriores com as informações contidas no texto.

Os desafios enfrentados pelos alunos ao aprender a ler podem variar amplamente. Há estudantes que têm dificuldades em identificar letras e sílabas; outros encontram obstáculos na decodificação de palavras, apresentam uma leitura muito lenta, cometem trocas ou omissões de letras, têm dificuldade em entender frases e textos ou têm baixa capacidade de concentração durante a atividade.

É fundamental ressaltar que ter uma dificuldade de aprendizagem não implica que o aluno não possa aprender. Pelo contrário, isso solicita que o educador analise as razões pedagógicas e educacionais que podem estar impactando o aprendizado e crie abordagens diversas para promover o progresso do estudante. Vygotsky traz uma valiosa contribuição a essa temática ao ressaltar o papel crucial da interação e mediação no processo de aprendizagem.

“Dentro desse cenário, o educador desempenha um papel essencial ao criar oportunidades que possibilitem ao aluno realizar tarefas que, a princípio, ele não seria capaz de completar por conta própria” (Vygotsky,2007).

Essa visão ressalta a importância de um monitoramento personalizado. Ao analisar de maneira contínua o desempenho do aluno, o educador é capaz de reconhecer quais competências estão consolidadas e quais ainda precisam de desenvolvimento. Com base nessas observações, pode planejar intervenções mais eficazes.

Os obstáculos enfrentados na leitura podem ser atribuídos também à escassez de oportunidades para interagir com textos escritos, à falta de experiência com hábitos de leitura, à carência de incentivos apropriados, a estratégias pedagógicas limitadas e a dificuldades inerentes ao processo de alfabetização. Portanto, é fundamental que a prática educacional leve em conta o aluno como um todo, sem colocar unicamente sobre ele a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Freire (1989) destaca que entender a palavra está intimamente ligado à compreensão do mundo:

> Assim, o processo de ensino da leitura ganha relevância ao se basear nas vivências e no conhecimento prévio dos alunos. Materiais que refletem a realidade dos estudantes podem aumentar seu engajamento e envolvimento nas atividades (Freire,1989).

O acompanhamento pedagógico individualizado constitui uma estratégia importante para atender estudantes que apresentam dificuldades específicas. Sua finalidade é proporcionar uma intervenção mais próxima, permitindo que o professor acompanhe o progresso de cada aluno e faça modificações nas estratégias utilizadas sempre que necessário.

Esse acompanhamento deve começar com uma avaliação diagnóstica. O diagnóstico permite conhecer o nível de aprendizagem do estudante e identificar as principais barreiras existentes. A partir dos resultados, o professor pode estabelecer objetivos específicos e selecionar atividades compatíveis com as necessidades identificadas.

Durante o processo de intervenção, é fundamental realizar avaliações periódicas. Essas avaliações não devem ser utilizadas apenas para classificar o aluno, mas principalmente para verificar se as estratégias utilizadas estão produzindo os resultados esperados.

Nesse sentido, a avaliação formativa assume papel relevante, pois permite acompanhar o estudante durante todo o processo de aprendizagem. O professor pode registrar a evolução da leitura, a quantidade de palavras reconhecidas, a capacidade de leitura de frases, a fluência, a compreensão textual e o nível de autonomia alcançado.

O monitoramento também deve ser adaptável. Se uma estratégia em particular não gerar os resultados desejados, o educador deve ajustá-la. Dessa forma, o planejamento deixa de ser fixo e é constantemente reformulado com base nas provas coletadas ao longo da intervenção.

O Projeto Específico como Instrumento de Intervenção

Elaborar um programa voltado para estudantes que enfrentam desafios na aprendizagem da leitura permite estruturar o monitoramento de forma organizada. Este programa pode ser implementado em horários adicionais ou incorporado à rotina da escola, de acordo com as condições oferecidas pela instituição. Uma sugestão de ação pode ser organizada em três fases fundamentais:

- Avaliação: reconhecimento das limitações pessoais.
- Ação: execução de tarefas voltadas para as dificuldades detectadas.
- Análise: acompanhamento dos progressos e reestruturação das estratégias (Ferreiro, 1999).

As tarefas podem ser executadas de forma individual ou em equipes reduzidas, promovendo uma participação mais efetiva dos alunos. O trabalho em grupos menores também permite a interação entre os participantes e o compartilhamento de experiências ao longo das atividades. Dentre as atividades que podem fazer parte do projeto estão:

- Atividades de percepção fonológica;
- Conexão entre grafemas e fonemas;
- Criação de vocábulos;

- Análise de termos e sentenças;
- Leitura em conjunto;
- Leitura reiterada;
- Análise de textos breves;
- Criação de breves histórias;
- Atividades envolvendo versos e ditados populares;
- Narrativas em tiras;
- Uso de obras literárias voltadas para crianças;
- Meios audiovisuais e digitais;
- Atividades de interpretação de texto (Kleiman, 2016).

A utilização de elementos lúdicos pode ter um impacto relevante. Atividades de jogo e brincadeiras educativas podem tornar a intervenção mais envolvente e diminuir a apreensão dos alunos em relação às tarefas de leitura. No entanto, é essencial que esses recursos lúdicos estejam ligados a metas de aprendizagem claras, para que as atividades realmente favoreçam o aprimoramento das competências de leitura (Soares, 2016).

Assim, o projeto em questão não deve ser visto como uma simples repetição dos conteúdos previamente abordados, mas sim como uma intervenção educacional cuidadosamente planejada, diferenciada e monitorada de forma contínua, com o objetivo de solucionar dificuldades específicas identificadas no processo de leitura.

Assim, a efetividade do monitoramento deve ser entendida como o produto de um processo constante. Não é suficiente executar determinadas ações e analisar rapidamente se houve progresso por parte do aluno. É essencial seguir sua jornada, avaliar seu desempenho inicial e ao longo do tempo, examinar os progressos feitos e determinar quais abordagens se mostraram mais bem-sucedidas.

Essa visão possibilita entender que a superação dos obstáculos na leitura está ligada à interação entre diagnóstico, intervenção educacional, mediação por parte dos professores, monitoramento regular e avaliação constante. O projeto específico, portanto, se configura como uma opção real para fornecer aos alunos condições diferenciadas no aprimoramento de suas habilidades de leitura.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como propósito analisar, a partir da produção científica existente, a eficácia do acompanhamento pedagógico e de projetos específicos destinados aos alunos com dificuldades de aprendizagem na superação das barreiras encontradas no processo de leitura.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e discutir os diferentes aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem em leitura, considerando as concepções teóricas,

as estratégias pedagógicas e as possibilidades de intervenção apresentadas pelos estudos selecionados. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças, atitudes e relações, possibilitando compreender fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente à mensuração quantitativa.

Dessa forma, o objetivo do estudo não é contabilizar a quantidade de estudantes que enfrentam problemas de leitura, mas sim entender como a literatura acadêmica descreve essas dificuldades e quais métodos de suporte e intervenção educacional são indicados como importantes para promover o progresso na habilidade de leitura.

No que diz respeito aos métodos técnicos, refere-se a uma investigação bibliográfica, feita por meio da coleta, escolha, leitura, análise e interpretação de obras, textos acadêmicos, dissertações, teses, documentos oficiais e outras publicações pertinentes ao tema em questão. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é fundamentada em materiais pré-existentes, principalmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador compreender diferentes perspectivas sobre o assunto.

A escolha do material de leitura levará em conta sua relevância para o assunto e os propósitos da investigação. Serão valorizadas publicações de autores renomados no campo da educação e do aprendizado da leitura, além de pesquisas científicas que explorem debates sobre táticas de intervenção e suporte a alunos enfrentando dificuldades de leitura. Entre os autores utilizados como fundamentação teórica encontram-se Vygotsky, Freire, Soares, Solé e outros pesquisadores que discutem alfabetização, leitura, aprendizagem e práticas pedagógicas. Também serão considerados documentos educacionais oficiais que contribuam para contextualizar o ensino da leitura e o direito à aprendizagem.

O levantamento bibliográfico será realizado mediante busca de produções acadêmicas relacionadas ao objeto de investigação. Para isso, serão utilizadas palavras-chave e combinações de termos como:

- “dificuldades de aprendizagem e leitura”;
- “dificuldades de leitura”;
- “acompanhamento pedagógico”;
- “intervenção pedagógica na leitura”;
- “alfabetização e dificuldades de aprendizagem”;
- “consciência fonológica e leitura”;
- “fluência leitora”;
- “compreensão leitora”;
- “estratégias pedagógicas para leitura”.

Serão priorizadas publicações científicas relevantes para o objeto investigado, especialmente artigos, livros, dissertações, teses e documentos educacionais. Também serão consideradas publicações mais recentes, sem excluir obras clássicas que apresentem importância teórica para a compreensão do fenômeno.

Dessa maneira, a metodologia bibliográfica com enfoque qualitativo possibilitou construir uma compreensão ampla do fenômeno estudado, sem restringir a análise a um contexto escolar específico. A partir das contribuições de diferentes pesquisadores, será possível discutir quais estratégias de acompanhamento apresentam maior relevância pedagógica e quais elementos devem compor um projeto específico destinado aos estudantes que apresentam dificuldades no desenvolvimento da leitura.

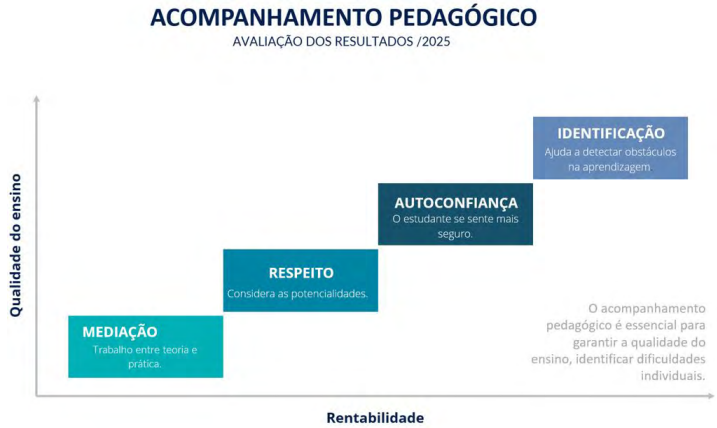
ANÁLISE DOS RESULTADOS

A literatura examinada revela que as dificuldades associadas ao ato de ler são uma questão importante no ambiente educacional, especialmente quando os alunos enfrentam desafios contínuos na decodificação, no reconhecimento de palavras, na fluência e na compreensão de textos. Nesse horizonte, as pesquisas indicam que detectar essas dificuldades de forma precoce e implementar intervenções pedagógicas estruturadas podem ajudar a impedir que as lacunas se ampliem durante a vida escolar.

A avaliação inicial revelou que as dificuldades na leitura não são uniformes. Cada aluno possui um estilo de aprendizado distinto, o que demanda abordagens adequadas às suas necessidades individuais. Enquanto alguns estudantes têm mais dificuldade em dominar o sistema de escrita, outros conseguem ler palavras, mas enfrentam desafios na compreensão e interpretação de textos.

Essa descoberta destaca a relevância do diagnóstico pedagógico como etapa inicial para o monitoramento. O educador deve compreender o estágio de aprendizagem do aluno para promover intervenções apropriadas. Aplicar intervenções apenas por meio da repetição de tarefas, sem levar em conta as dificuldades específicas do estudante, pode não gerar os resultados desejados.

Figura 1 - A Importância do Acompanhamento Pedagógico.



Fonte: A pesquisadora (2025).

Um dos principais achados na literatura diz respeito à importância da supervisão pedagógica constante. A investigação dos estudos revela que um acompanhamento regular permite monitorar a evolução do aluno, documentar seu progresso e reconhecer as competências que ainda precisam de atenção. Essa perspectiva é apoiada por Vygotsky (2007), que argumenta que:

> A aprendizagem ocorre por meio de interações e mediações. Assim, o papel do professor vai além de apenas transmitir informações, englobando a criação de um ambiente propício para que os alunos possam adquirir competências que ainda não conseguem exercer de modo autônomo.

Nesse contexto, a tutoria personalizada oferece uma oportunidade de alinhar as demandas do aluno com as abordagens adotadas pelo educador. O suporte pode ser ajustado de acordo com os resultados obtidos, aprimorando o processo.

A literatura aponta que a supervisão deve ser feita de forma contínua. Não é bastante somente reconhecer o problema e implementar uma ação pontual. É fundamental criar uma série de etapas que inclua diagnóstico, planejamento, intervenção, monitoramento e avaliação. Assim, pode-se concluir que a efetividade do suporte educacional está ligada à sua durabilidade, regularidade e habilidade de se ajustar às demandas dos alunos.

Um resultado relevante da pesquisa bibliográfica refere-se às abordagens educacionais empregadas para promover o avanço da habilidade de leitura. As investigações examinadas enfatizam a importância de integrar diversas estratégias, evitando a adoção de uma única metodologia para todos os alunos.

Dentre as abordagens consideradas importantes, destacam-se exercícios de consciência fonológica, associação entre letras e sons, leitura em conjunto, leitura em repetição, análise de textos, atividades de entendimento, jogos educativos e uso de tecnologias.

A consciência fonológica desempenha um papel crucial nas fases iniciais do aprendizado da leitura. Exercícios que incluem rimas, sílabas, reconhecimento de sonoridades e criação de palavras podem ajudar o aluno a entender a conexão entre a fala e o sistema escrito.

Nesse contexto, Morais (2012) enfatiza a relevância da consciência fonológica e da compreensão do funcionamento do sistema alfabético para o avanço da alfabetização. Contudo, a instrução dessas competências deve ser conectada a experiências de leitura relevantes, prevenindo que o processo se restrinja a atividades mecânicas.

Soares (2020) também contribui para essa discussão ao defender a articulação entre alfabetização e letramento. Isso significa que o estudante precisa apropriar-se do sistema de escrita, mas também participar de situações reais de leitura e escrita. Portanto, um projeto de intervenção eficaz deve trabalhar simultaneamente habilidades específicas e práticas sociais de leitura.

O estudo da literatura revela igualmente a relevância da intervenção do professor nas atividades de leitura. A prática de leitura conjunta permite que

o educador apresente estratégias de leitura e apoie o aluno na formação de significados. Solé (1998) enfatiza que:

> A habilidade de leitura envolve táticas que são aplicadas antes, durante e após o ato de ler. Antes da leitura, o educador pode investigar o título e as ilustrações, além de ativar os conhecimentos que os alunos já possuem; durante a leitura, pode fazer perguntas e incentivar suposições; após a leitura, pode facilitar debates sobre o material e avaliar a compreensão dos alunos.

Essa estratégia é particularmente importante para estudantes que enfrentam desafios, já que proporciona exemplos de práticas de leitura que os alunos podem assimilar de maneira progressiva.

A intervenção do professor também ajuda a diminuir a inatividade durante a leitura. O aluno não se limita a apenas decodificar palavras, mas adota um papel mais participativo em relação ao texto, criando hipóteses, levantando questões e conectando diferentes informações.

Uma outra questão destacada na revisão da literatura é o papel das atividades lúdicas no apoio a alunos com dificuldades de leitura. Brincadeiras com palavras, dominós de sílabas, bingo de letras, jogos de memória, composições de palavras, rimas e desafios relacionados à linguagem podem tornar as propostas educativas mais envolventes.

A análise revela que a diversão precisa estar vinculada a metas educacionais claras. O simples uso do jogo não assegura a aprendizagem. Sua eficácia está relacionada ao modo como é estruturado e conduzido pelo educador.

A avaliação das pesquisas revela que um determinado projeto pode ser uma abordagem significativa para promover a organização do suporte educacional a alunos que enfrentam dificuldades de leitura. Seu principal valor reside na capacidade de articular as iniciativas de maneira planejada e sistemática.

Um projeto como esse deve iniciar com uma análise diagnóstica, definir objetivos específicos, escolher estratégias apropriadas e estabelecer formas de monitoramento. Assim, o aluno não apenas recebe intervenções padronizadas, mas se envolve em atividades elaboradas conforme suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como meta avaliar a efetividade do suporte pedagógico, por meio de um projeto voltado exclusivamente para alunos com dificuldades de aprendizado, na superação dos obstáculos encontrados no processo de leitura. Através de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, foi possível entender que as dificuldades ligadas à leitura representam um desafio educacional que demanda intervenções organizadas, planejadas e ajustadas às necessidades particulares dos alunos.

A revisão da literatura revelou que as dificuldades de leitura se apresentam de formas variadas. Os alunos podem enfrentar distintos graus de dificuldade ligados à decodificação, ao reconhecimento de palavras, à consciência fonológica, à fluência e à compreensão de textos. Portanto, é impróprio aplicar uma única abordagem pedagógica para todos os estudantes, sendo imprescindível levar em conta as particularidades individuais e o estágio de aprendizagem de cada um.

Nesse contexto, o acompanhamento pedagógico mostrou-se uma estratégia relevante para o enfrentamento das dificuldades de leitura. A literatura analisada evidencia que o acompanhamento precisa ocorrer de maneira contínua, permitindo ao professor identificar as dificuldades, acompanhar os avanços e reorganizar as estratégias utilizadas. O processo de acompanhamento, portanto, deve estar fundamentado em diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação.

Outro aspecto identificado foi a importância da utilização de estratégias diversificadas. Atividades de consciência fonológica, leitura compartilhada, leitura repetida, exploração de diferentes gêneros textuais, jogos pedagógicos, atividades lúdicas e recursos tecnológicos podem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Entretanto, tais recursos precisam estar associados a objetivos pedagógicos claros e à mediação do professor.

Conclui-se, assim, que investir no acompanhamento pedagógico e em intervenções planejadas significa fortalecer o compromisso da escola com a aprendizagem de todos os estudantes. A superação das dificuldades de leitura exige persistência, planejamento, mediação e acompanhamento, mas, sobretudo, uma prática pedagógica que reconheça que diferentes caminhos podem conduzir o aluno à construção de uma leitura mais autônoma, significativa e competente.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escritura alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

Capítulo 02

Recursos Pedagógicos e Tecnológicos para Trabalhar com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Educação Inclusiva

Pedagogical and Technological Resources for Working With Students With Special Educational Needs in the Context of Inclusive Education

Edenilda Gomes Junior

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida que dá ênfase ao terceiro objetivo específico de uma dissertação de mestrado, desenvolvida como requisito para reconhecimento de títulos que traz como temática "Recursos pedagógicos e tecnológicos para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação inclusiva". A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a construção de uma escola capaz de atender à diversidade presente no ambiente educacional, garantindo aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) condições de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, os recursos pedagógicos e tecnológicos assumem importante função no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que podem favorecer a acessibilidade, a comunicação, a autonomia e a participação dos alunos nas diferentes atividades escolares. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância dos recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no trabalho com alunos com NEE, considerando suas contribuições para a efetivação da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em estudos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à educação especial, inclusão escolar, tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas. Os principais resultados indicam que os recursos pedagógicos e tecnológicos não devem ser compreendidos apenas como instrumentos complementares, mas como possibilidades de mediação capazes de favorecer práticas pedagógicas mais acessíveis, participativas e inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; necessidades educacionais especiais; recursos pedagógicos; tecnologia assistiva; práticas inclusivas.

Abstract: This study provides a summary focusing on the third specific objective of a master's thesis—developed to meet degree recognition requirements—centered on the theme "Pedagogical and technological resources for working with students with special educational needs within the context of inclusive education." Inclusive education is a fundamental principle for building a school system capable of addressing the diversity found in educational environments, ensuring that students with Special Educational Needs (SEN) have the conditions necessary for access, participation, learning, and development. In this context, pedagogical and technological resources play a vital role in the teaching-learning process, as they can foster accessibility, communication, autonomy, and student participation in various school activities. This article aims to analyze the importance of pedagogical and technological resources used when working with students with SEN, considering their contributions to

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.2

the implementation of inclusive education. It is a bibliographic study employing a qualitative approach, grounded in scientific studies, legal documents, and academic literature related to special education, school inclusion, assistive technology, and inclusive pedagogical practices. The main findings indicate that pedagogical and technological resources should not be viewed merely as supplementary tools, but rather as means of mediation capable of fostering pedagogical practices that are more accessible, participatory, and inclusive.

Keywords: inclusive education; special educational needs; pedagogical resources; assistive technology; inclusive practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva simboliza uma significativa mudança na forma de entender o processo de ensino, principalmente no que diz respeito ao suporte oferecido a alunos com variadas necessidades de aprendizado. A instituição de ensino inclusiva deve identificar que os estudantes possuem particularidades, habilidades, velocidades e estilos de aprendizagem diferentes, sendo responsabilidade do sistema educacional criar métodos que viabilizem a participação de todos.

Assim, a inclusão na educação vai além de simplesmente matricular um aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em uma escola regular. É fundamental assegurar que esse estudante tenha oportunidades reais de participar das atividades de aprendizado, criar vínculos sociais, fomentar sua autonomia e acessar o conteúdo do currículo.

A abordagem inclusiva é sustentada pela legislação educacional do Brasil. A Constituição de 1988 define o acesso à educação como um direito universal e garante o apoio educacional especializado, preferencialmente nas instituições de ensino regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também delineia princípios que direcionam a educação especial e a atenção às necessidades dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial voltada para a Educação Inclusiva enfatiza a importância de promover aos alunos que precisam de educação especial oportunidades de acesso, envolvimento e aprendizado no sistema regular de ensino. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino implantem métodos que removam ou diminuam os obstáculos que impedem a aprendizagem e a participação desses estudantes. Objetivo geral: analisar a importância dos recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no trabalho com alunos com NEE, considerando suas contribuições para a efetivação da educação inclusiva.

A presente obra se justifica, pois os instrumentos pedagógicos e tecnológicos desempenham um papel importante. Materiais customizados, jogos, recursos visuais, objetos táteis, atividades variadas, tecnologias digitais e ferramentas de tecnologia assistiva podem oferecer diversas abordagens para que o aluno entenda os conteúdos e se envolva nas experiências de aprendizado.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão envolve uma mudança na escola para que possa abraçar a diversidade e proporcionar oportunidades de aprendizagem

a todos os alunos. Assim, não se resume apenas a ajustar o estudante ao ambiente escolar, mas sim a alterar as abordagens e a organização da escola para atender à diversidade presente.

As ferramentas tecnológicas viabilizam oportunidades de acessibilidade. Dispositivos como computadores, tablets, aplicativos para aprendizado, programas de comunicação alternativa, leitores de tela, lupas de texto, além de recursos de áudio e vídeo, podem impulsionar a independência e a interação dos alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NEE

A educação inclusiva baseia-se na ideia de que a educação é um direito universal, que deve ser garantido a todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou de aprendizado. Essa visão sinaliza uma mudança em relação aos antigos modelos educacionais que, ao longo da história, segregavam os alunos considerados diferentes dos outros.

Conforme Mantoan (2003), a inclusão no ambiente escolar requer transformações na estrutura da escola, nas abordagens de ensino e na visão sobre aprendizagem. A autora argumenta que é fundamental que a escola esteja apta a receber a diversidade, prevenindo atitudes de segregação e exclusão.

Dessa forma, o estudante com Necessidades Educativas Especiais não deve ser visto apenas por suas dificuldades. É fundamental identificar suas habilidades e proporcionar um ambiente que favoreça o aprimoramento de suas capacidades.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um documento internacional significativo que afirma que todas as crianças devem ser recebidas nas escolas, sem discriminação por suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de qualquer outra natureza. Essa proposta enfatiza a importância de uma educação que seja capaz de atender à diversidade.

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, determina que é essencial garantir um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e formatos. Além disso, a norma enfatiza a relevância da acessibilidade, do uso de tecnologia assistiva e da remoção de obstáculos que possam obstruir a presença dos alunos (Brasil, 2015).

Assim, a inclusão envolve muito mais do que simplesmente ter o aluno presente nas instalações da escola. É fundamental garantir sua participação ativa, seu aprendizado, sua interação e seu desenvolvimento.

Os materiais educativos são ferramentas que os educadores empregam para ajudar na assimilação dos conteúdos e tornar as atividades mais acessíveis aos alunos. No contexto da educação inclusiva, é necessário escolher ou modificar esses recursos levando em conta as particularidades e demandas de cada estudante.

Brasil, 1988 apresenta que: Dentre os principais instrumentos de ensino que podem ser empregados, ressaltam-se:

- jogos pedagógicos;
- substâncias sólidas;
- caracteres e dígitos dinâmicos;
- cartões ilustrados;
- narrativas reinterpretadas;
- publicações expandidas;
- materiais sensoriais;
- atividades que apresentam variados graus de dificuldade;
- cartas e ilustrações;
- itens que podem ser manuseados;
- elementos visuais
- atividades de vinculação;
- meios para comunicação alternativa.

O emprego desses recursos pode beneficiar o aprendizado, uma vez que permite ao aluno acessar o saber de diversas maneiras. Por exemplo, para um aluno que enfrenta desafios na leitura, o educador pode recorrer a letras destacáveis, imagens que se relacionem com as palavras, livros ilustrados e exercícios de consciência fonêmica. Para aqueles com deficiência visual, é possível usar materiais táteis, textos em Braille e elementos auditivos. Já para estudantes que têm dificuldades de se comunicar, ferramentas de comunicação alternativa podem expandir as opções de expressão. Vygotsky (2007) enfatiza que: “O papel fundamental da mediação no processo de aprendizado e desenvolvimento. Sob essa ótica, os materiais educativos podem servir como ferramentas de mediação entre o aluno, o educador e o saber”.

Portanto, um recurso educacional não deve ser empregado apenas por ser visto como “adequado”. Sua aplicação deve estar vinculada às metas de aprendizado e às necessidades específicas do aluno. As inovações tecnológicas dos últimos anos expandiram as oportunidades de emprego de ferramentas digitais nas instituições de ensino. No contexto da educação inclusiva, essas tecnologias podem ter um impacto ainda mais relevante ao facilitar a remoção ou minimização de obstáculos.

A tecnologia assistiva abrange ferramentas, métodos e serviços que visam melhorar a funcionalidade, a autonomia, a independência e a inclusão de indivíduos com deficiência. Entre os recursos tecnológicos que podem ser utilizados no ambiente escolar encontram-se:

- computadores e tablets;
- leitores de tela;
- softwares educativos;
- aplicativos de comunicação alternativa;
- teclados e mouses adaptados;

- ampliadores de tela;
- audiolivros;
- livros digitais acessíveis;
- reconhecimento de voz;
- recursos de síntese de voz;
- vídeos com legendas;
- ferramentas de acessibilidade dos sistemas operacionais;
- plataformas digitais de aprendizagem (Brasil, 1996).

Esses instrumentos podem possibilitar ao estudante acessar conteúdos que, por meio exclusivamente de materiais convencionais, poderiam apresentar maiores dificuldades. Para Bersch (2017): “A tecnologia assistiva está relacionada aos recursos que contribuem para ampliar as possibilidades de participação e autonomia das pessoas com deficiência”.

No contexto escolar, isso significa utilizar a tecnologia de maneira intencional para reduzir barreiras e favorecer a aprendizagem. A tecnologia, portanto, não deve substituir a ação pedagógica do professor. Ao contrário, precisa estar articulada ao planejamento e às estratégias de ensino.

O emprego de ferramentas digitais pode estar vinculado a diversas abordagens pedagógicas. O educador pode, por sua vez, empregar vídeos, jogos eletrônicos, plataformas interativas, narrativas digitais e aplicativos como meios de facilitar o processo de aprendizado.

Uma alternativa é o uso de jogos digitais com finalidade educacional, que podem aumentar o engajamento e a interação dos alunos. Contudo, é fundamental escolher jogos que estejam alinhados com os objetivos de aprendizado e que sejam acessíveis aos estudantes.

Uma alternativa envolve o emprego de materiais audiovisuais. Recursos como fotos, vídeos, animações e elementos sonoros podem enriquecer a forma de transmitir conteúdos, apoiando alunos que enfrentam desafios relacionados à leitura, à comunicação ou à absorção de informações.

Os meios de comunicação alternativa desempenham um papel fundamental para alunos que possuem dificuldades na fala. Utilizando símbolos, imagens, tabelas ou aplicativos, esses estudantes conseguem transmitir seus desejos, emoções, necessidades e reações às atividades escolares.

A adoção de e-books acessíveis representa uma alternativa viável. Materiais que oferecem funcionalidades como aumento de texto, recursos de áudio, ajuste de contraste, descrições visuais e outras ferramentas podem tornar o conteúdo mais acessível.

Nesse contexto, Moran (2018) salienta que as tecnologias têm o potencial de promover um aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais, desde que sejam empregadas de forma apropriada. Sob a ótica da inclusão, essa adaptação é particularmente relevante, visto que os alunos não assimilam o conteúdo da mesma forma.

A simples presença de ferramentas educacionais e tecnológicas não assegura a inclusão. A atuação do educador é essencial para escolher, modificar, estruturar e aplicar esses recursos de uma forma que seja significativa do ponto de vista pedagógico.

O professor deve estar ciente das particularidades dos alunos e entender quais obstáculos podem impactar seu aprendizado. Com essa compreensão, ele pode selecionar as abordagens e materiais mais apropriados. A capacitação contínua é outro aspecto significativo. Educadores que estão familiarizados com ferramentas de acessibilidade e tecnologia assistiva têm mais chances de implementar abordagens pedagógicas inclusivas.

Ademais, o planejamento deve ser adaptável. O educador precisa estar pronto para alterar uma tarefa ao notar que um determinado recurso não está satisfazendo as necessidades do aluno. Dessa forma, a educação inclusiva demanda uma abordagem pedagógica que se funda na observação, na avaliação e na constante reestruturação das estratégias. Mantoan (2003) destaca que:

> A inclusão escolar exige uma transformação na maneira de pensar e organizar o ensino. Nessa perspectiva, o professor precisa compreender que a diversidade existente na sala de aula não constitui um problema, mas uma característica própria do processo educacional. Assim, a prática docente deve ser suficientemente flexível para atender aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

A formação continuada torna-se ainda mais importante diante da diversidade das necessidades educacionais encontradas no cotidiano escolar. Segundo Nóvoa (2002), a formação do professor deve estar relacionada à reflexão sobre sua própria prática, permitindo que o profissional desenvolva novos conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Dessa maneira, a qualificação não deve ocorrer somente por meio de cursos teóricos, mas também mediante reflexão, troca de experiências e construção coletiva de estratégias pedagógicas.

No trabalho com alunos com NEE, o professor precisa conhecer as possibilidades oferecidas pelos recursos pedagógicos acessíveis e pelas tecnologias assistivas. Bersch (2008) explica que a tecnologia assistiva pode ampliar habilidades funcionais e favorecer a autonomia da pessoa com deficiência. Entretanto, para que isso aconteça no ambiente escolar, o docente precisa saber identificar qual recurso pode contribuir para determinada necessidade e como incorporá-lo ao planejamento pedagógico.

Galvão Filho (2009) ressalta a importância de compreender a tecnologia assistiva não apenas como um equipamento, mas como um recurso que deve estar relacionado às necessidades específicas do estudante e ao contexto em que será utilizado. Portanto, a formação do professor precisa contemplar conhecimentos sobre recursos de baixa e alta tecnologia, comunicação alternativa, acessibilidade digital e adaptação de materiais.

Outro aspecto importante é que a qualificação docente favorece a individualização das estratégias pedagógicas. Dois estudantes que apresentam

a mesma deficiência podem possuir necessidades educacionais diferentes. Por essa razão, o professor não deve aplicar uma única metodologia para todos, mas observar as características individuais, avaliar as dificuldades e potencialidades e selecionar estratégias adequadas.

Giroto, Poker e Omote (2012) enfatizam a importância das tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas inclusivas, sublinhando que é essencial que os educadores se capacitem para empregar esses recursos de forma efetiva.

"Assim, a tecnologia se torna uma ferramenta de inclusão somente quando acompanhada de uma ação pedagógica deliberada e estruturada" (Giroto, Poker e Omote,2012).

A formação do professor ajuda a ampliar sua visão sobre os alunos, permitindo que ele não os veja apenas por suas limitações. Dentro de uma abordagem inclusiva, é essencial identificar suas habilidades, independência e aptidão para aprender. Um educador bem preparado é capaz de criar métodos que incentivem a participação dos estudantes, prevenindo atitudes de exclusão, infantilização ou dependência excessiva.

Além disso, a formação docente pode contribuir para uma maior articulação entre o professor da sala comum, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar e a família. Essa colaboração é importante porque o processo de inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva de um único profissional.

Nesse sentido, a qualificação docente deve contemplar três dimensões fundamentais:

1. Conhecimento teórico: compreensão dos princípios da educação inclusiva, legislação, características das diferentes necessidades educacionais e concepções de aprendizagem.

2. Conhecimento prático: capacidade de adaptar atividades, produzir materiais acessíveis, utilizar recursos pedagógicos e empregar tecnologias assistivas.

3. Atitude inclusiva: desenvolvimento de uma postura baseada no respeito às diferenças, valorização das potencialidades do estudante, acolhimento e compromisso com a aprendizagem de todos.

Assim, não é suficiente apenas acomodar o estudante com Necessidades Educacionais Especiais na classe convencional; é fundamental capacitar o educador para estabelecer condições que permitam uma participação efetiva e um aprendizado significativo. A formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo devem ser vistos como um investimento essencial na elaboração de práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

Dessa forma, pode-se concluir que a formação de professores atua como uma conexão entre os recursos disponíveis e o processo de aprendizagem. Um computador, um aplicativo, um jogo, uma ferramenta de comunicação ou qualquer outra tecnologia não assegura, por si só, a inclusão. É a ação pedagógica bem

estruturada do educador que converte essas ferramentas em oportunidades tangíveis de aprendizado, autonomia e envolvimento social.

PROCESSO METODOLÓGICO

Quanto aos procedimentos, caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que o estudo foi fundamentado em livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à educação especial e à educação inclusiva. Para Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno.

A escolha pela abordagem qualitativa justificou-se pela necessidade de compreender, interpretar e discutir as diferentes concepções presentes na literatura acerca da utilização de recursos pedagógicos, tecnologias digitais e tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, atitudes, crenças e relações, permitindo compreender fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente a dados quantitativos.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em produções acadêmicas e documentos publicados, conforme o recorte temporal estabelecido para o estudo. Foram priorizados autores que discutem educação inclusiva, práticas pedagógicas, tecnologia assistiva, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e formação de professores.

Entre os principais referenciais utilizados encontram-se Mantoan (2003), Bersch (2008), Galvão Filho (2009), Sartoretto e Bersch (2010), Galvão Filho, Poker e Minayo (2014), além de documentos oficiais do Ministério da Educação publicados no período delimitado. Para a seleção do material bibliográfico, foram considerados como critérios de inclusão:

a) publicações relacionadas diretamente à educação inclusiva e à educação especial;

b) estudos que abordassem recursos pedagógicos, tecnológicos ou tecnologia assistiva;

c) trabalhos que apresentassem contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE;

d) publicações inseridas no recorte temporal de 2000 a 2021. Foram excluídos materiais que não apresentassem relação direta com o objeto da pesquisa ou que não contribuíssem para responder aos objetivos estabelecidos.

A análise dos materiais ocorreu mediante leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Inicialmente, realizou-se a leitura exploratória das obras selecionadas, buscando identificar aquelas que apresentavam maior relação com o tema. Em seguida, procedeu-se à leitura seletiva, concentrando-se nos conteúdos

relacionados aos recursos pedagógicos, tecnologias digitais, tecnologia assistiva e inclusão escolar.

Posteriormente, foi realizada a leitura analítica, buscando estabelecer relações entre as diferentes concepções encontradas nos estudos. Por fim, realizou-se a interpretação dos dados bibliográficos, procurando compreender de que maneira os recursos pedagógicos e tecnológicos podem contribuir para a superação das barreiras encontradas pelos alunos com NEE no ambiente escolar. A análise foi organizada em quatro eixos temáticos:

1) educação inclusiva e atendimento aos alunos com NEE;

2) recursos pedagógicos acessíveis;

3) tecnologias digitais e tecnologia assistiva;

4) formação docente e desafios para utilização dos recursos inclusivos.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu reunir e confrontar diferentes contribuições teóricas, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre a importância dos recursos pedagógicos e tecnológicos como instrumentos de mediação da aprendizagem. Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve aplicação de questionários, entrevistas ou observação direta de participantes, sendo os resultados construídos a partir da análise e interpretação da produção científica e documental selecionada.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O exame da bibliografia revela que os instrumentos pedagógicos e tecnológicos têm um grande potencial para apoiar a educação inclusiva. Contudo, sua efetividade depende diretamente da forma como são empregados. Os materiais didáticos tangíveis podem ajudar na assimilação de ideias abstratas, especialmente quando o aluno enfrenta dificuldades em entender informações apenas por meio da comunicação verbal.

Analogamente, as tecnologias digitais têm a capacidade de oferecer diversas maneiras de se apresentar o conhecimento. Um único tema pode ser acessado através de texto, som, imagens, vídeos ou atividades interativas, aumentando as oportunidades de envolvimento.

É fundamental ressaltar que não há um único recurso que possa atender a todas as necessidades de alunos com NEE. A variedade entre os estudantes demanda que o docente faça seleções personalizadas.

Apesar das possibilidades oferecidas pelos recursos pedagógicos e tecnológicos, sua implementação enfrenta desafios nas escolas. Entre os principais obstáculos podem ser destacados:

1. Falta de equipamentos adequados;
2. Acesso limitado à internet;
3. Ausência de materiais acessíveis;

4. Falta de formação específica dos professores;
5. Dificuldade de manutenção dos equipamentos;
6. Número elevado de estudantes por turma;
7. Falta de profissionais especializados;
8. Desconhecimento sobre tecnologia assistiva;
9. Ausência de planejamento inclusivo;
10. Desigualdade no acesso às tecnologias.

Esses desafios demonstram que a inclusão não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor. É necessário que as políticas educacionais e as instituições escolares garantam condições materiais, formação profissional e suporte pedagógico.

A escola inclusiva precisa ser compreendida como um espaço de responsabilidade coletiva, envolvendo gestores, professores, profissionais especializados, famílias e comunidade.

A utilização de um tablet, por exemplo, pode ser extremamente importante para determinado estudante, enquanto outro pode apresentar melhor desempenho utilizando materiais concretos, recursos visuais ou atividades manipuláveis.

Dessa forma, a principal contribuição dos recursos não está simplesmente em sua existência, mas na possibilidade de reduzir barreiras e ampliar a participação do estudante.

A perspectiva inclusiva exige, portanto, uma mudança de paradigma: em vez de perguntar apenas “qual é a dificuldade do aluno?”, é necessário perguntar também “quais barreiras estão impedindo esse aluno de aprender e quais recursos podem ajudá-lo a superá-las?”

Essa mudança de perspectiva coloca o professor como mediador do processo e transforma os recursos em instrumentos para a construção de uma aprendizagem mais acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva implica a criação de uma escola que identifique e respeite as diferentes características dos alunos, assegurando que todos tenham a oportunidade de acessar o conhecimento, se envolver nas atividades e explorar suas habilidades.

Nesse cenário, os recursos de ensino e tecnologia são fundamentais para a implementação de práticas inclusivas. Jogos didáticos, materiais físicos, recursos visuais, itens táteis, formas de comunicação alternativas, computadores, tablets, aplicativos, softwares de leitura e outras tecnologias de apoio podem ajudar a diminuir obstáculos e aumentar as oportunidades de aprendizado.

A pesquisa feita evidenciou que o emprego desses recursos deve estar associado ao planejamento educacional e às particularidades de cada aluno. Não

se trata apenas de fornecer equipamentos ou materiais adaptados; é fundamental que o educador saiba usá-los de maneira planejada e alinhada com as metas de ensino.

Destacou-se igualmente a relevância da formação contínua para os educadores. O entendimento acerca de acessibilidade, ferramentas digitais e tecnologia assistiva pode enriquecer a habilidade dos professores em criar estratégias apropriadas para atender às diversas necessidades dos alunos no ambiente escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que os materiais pedagógicos e as ferramentas tecnológicas são fundamentais para a educação inclusiva, desde que sejam aplicados de forma planejada, acessível e adaptada ao contexto. Seu uso não apenas favorece a compreensão dos conteúdos acadêmicos, mas também promove a autonomia, a participação, a comunicação e a inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, alocar recursos acessíveis, capacitar professores e implementar políticas de inclusão nas instituições é uma forma de promover o direito à educação e ajudar a criar uma escola que compreenda que todos os alunos têm a capacidade de aprender, contanto que sejam proporcionadas as condições necessárias.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2018.

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, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Salvador: UFBA, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação

inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini. **Formação do professor e educação inclusiva: desafios e perspectivas.** In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 03

Práticas Pedagógicas Inovadoras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Innovative Pedagogical Practices for the Early Years of Elementary Education

Marinilde Bandeira Pimentel

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que contesta o terceiro objetivo específico, que traz como temática " Práticas pedagógicas inovadoras para os anos iniciais do ensino fundamental". Objetivo geral: analisar a contribuição das práticas pedagógicas inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A inovação das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma importante estratégia para favorecer aprendizagens significativas, ampliar a participação dos estudantes e responder às diferentes necessidades presentes no contexto escolar. Nesse período da escolarização, marcado pelo desenvolvimento da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático e das competências socioemocionais, torna-se necessário superar práticas exclusivamente transmissivas e ampliar o uso de metodologias que coloquem o aluno como participante ativo do processo educativo. O processo metodológico parte de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores que discutem educação, inovação e metodologias de ensino. A análise evidencia que práticas inovadoras podem contribuir para maior envolvimento dos estudantes, desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico e construção coletiva do conhecimento. Entretanto, sua efetivação depende da formação docente, do planejamento pedagógico, das condições estruturais da escola e da compreensão de que inovar não significa apenas utilizar recursos tecnológicos, mas transformar intencionalmente as formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; inovação; anos iniciais; ensino fundamental; metodologias ativas.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—developed for degree validation—focusing on the third specific objective, which addresses the theme "Innovative pedagogical practices for the early years of elementary education." The general objective is to analyze the contribution of innovative pedagogical practices to the teaching-learning process during the early years of elementary education. Innovating pedagogical practices at this stage is a key strategy for fostering meaningful learning, increasing student participation, and addressing the diverse needs within the school environment. During this period of schooling—characterized by the development of reading, writing, logical-mathematical reasoning, and socio-emotional skills—it is essential to move beyond purely transmissive practices and expand the use of methodologies that position the student as an active participant in the educational process. The methodological approach involved bibliographic research based on studies by authors who discuss education, innovation, and teaching methodologies. The analysis reveals that innovative practices can contribute to greater student engagement, the development of autonomy, creativity, and critical thinking, and the collective construction of knowledge. However, their successful implementation depends on teacher training,

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.3

pedagogical planning, the school's structural conditions, and an understanding that innovation does not merely mean using technological resources, but intentionally transforming the ways of teaching and learning.

Keywords: pedagogical practices; innovation; early years; elementary education; active methodologies.

INTRODUÇÃO

A educação atual passa por diversas mudanças causadas por transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que impactam diretamente a forma como os alunos absorvem conhecimento e como os educadores estruturam suas abordagens de ensino. Nesse contexto, os primeiros anos do Ensino Fundamental são cruciais para o desenvolvimento acadêmico, social e cultural das crianças, pois é nesse momento que se estabelecem aprendizagens fundamentais ligadas à alfabetização, ao letramento, à matemática, à interação social, à autonomia e ao desenvolvimento de diversas habilidades.

Historicamente, a educação esteve relacionada a métodos focados na entrega de informações pelo educador, enquanto os alunos frequentemente assumiam um papel mais passivo. Apesar de que abordagens expositivas possam ser incorporadas ao aprendizado, as exigências contemporâneas indicam a urgência de variabilidade nas práticas de ensino, permitindo que os estudantes se envolvam em atividades nas quais possam explorar, questionar, testar, inovar, trabalhar em conjunto e resolver desafios. Objetivo geral: analisar a contribuição das práticas pedagógicas inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, Moran (2018) ressalta a relevância de abordagens que promovam um aprendizado mais dinâmico, em que o aluno desempenhe um papel ativo na elaboração do saber. Segundo o autor, as metodologias ativas buscam engajar o estudante em tarefas que demandam reflexão, tomada de decisões, experimentação e criação.

A presente obra se justifica, pois a inovação educativa não se limita apenas ao uso de computadores, tablets, aplicativos ou outras ferramentas digitais. Ela implica, principalmente, uma transformação na forma como se entende o processo de ensino-aprendizagem. Uma abordagem é vista como inovadora quando oferece novas oportunidades para participação, interação e desenvolvimento do conhecimento, levando em conta as características, necessidades e saberes prévios dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalece essa visão ao definir habilidades que englobam pensamento crítico, criatividade, comunicação, competência digital, responsabilidade e autonomia. Assim, a atuação pedagógica nos primeiros anos deve proporcionar um ambiente onde as crianças possam cultivar não só saberes conceituais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As abordagens educacionais referem-se às ações que os educadores planejam e executam com o objetivo de facilitar o aprendizado. Essas práticas vão além da simples realização de tarefas, pois englobam ideias sobre educação, currículo, métodos de avaliação, saberes e o progresso humano. Conforme Libâneo (2013), exemplifica que: “A atuação dos professores se caracteriza por um esforço planejado e estruturado, fundamentado em metas educacionais, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação”.

Assim, a prática educativa deve demonstrar propósito, um planejamento cuidadoso e conexão com as demandas dos alunos. Nos anos iniciais, a inovação no ensino pode se manifestar de várias maneiras. O educador pode empregar jogos educativos, desenvolver projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento, realizar experimentos, promover discussões em grupo, solucionar problemas, conduzir atividades de investigação, incentivar a escrita, utilizar ferramentas tecnológicas, encenar peças, executar atividades artísticas e adotar diversas abordagens de aprendizado em grupo. Moran (2018) defende que:

> O sistema educacional deve evoluir junto com as mudanças sociais e tirar proveito das oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias e estilos de interação. Contudo, a introdução de tecnologia por si só não assegura uma verdadeira inovação. É fundamental que esses recursos sejam alinhados a metas pedagógicas bem definidas.

Dessa forma, uma aula que utiliza computador pode permanecer no modelo tradicional se o aluno simplesmente copiar informações de maneira mecânica. Em contrapartida, uma atividade que não faz uso de tecnologias pode ser extremamente inovadora se promover a pesquisa, a criatividade, o trabalho em grupo e a solução de problemas.

Nesse aspecto, inovar na pedagogia envolve reconsiderar a interação entre educador, aluno, saber e ambiente. O educador não se limita mais a ser um simples transmissor de conteúdos, mas passa a atuar como mediador, guia e estruturador de vivências educativas.

As metodologias ativas constituem uma das possibilidades de inovação das práticas pedagógicas. Sua principal característica está relacionada ao envolvimento mais efetivo do estudante no processo de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) explicam que as metodologias ativas possibilitam que o estudante participe de maneira mais direta e reflexiva da construção do conhecimento. Dessa forma, o processo educativo pode deixar de estar centrado exclusivamente na exposição do professor e passar a valorizar situações de investigação, experimentação, discussão e produção.

Nos anos iniciais, as metodologias ativas precisam ser adequadas à faixa etária dos estudantes. Não se trata de simplesmente reproduzir modelos utilizados

com adolescentes ou adultos, mas de desenvolver atividades compatíveis com o desenvolvimento infantil. Entre as possibilidades, destacam-se:

- Aprendizagem baseada em projetos;
- Aprendizagem baseada em problemas;
- Aprendizagem colaborativa;
- Gamificação;
- Sala de aula invertida, quando pedagogicamente adequada;
- Atividades investigativas;
- Estudos do meio;
- Oficinas pedagógicas;
- Utilização de jogos educativos;
- Produção coletiva de conhecimentos.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, pode envolver uma turma na investigação de problemas presentes na própria comunidade. Os estudantes podem pesquisar questões relacionadas ao meio ambiente, alimentação saudável, cultura local, história do bairro ou preservação dos espaços públicos.

Essa metodologia possibilita trabalhar diferentes componentes curriculares de maneira articulada, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos estudantes.

A brincadeira desempenha um papel importante nos primeiros anos de vida, pois permite que as crianças adquiram conhecimento através de vivências que incluem interação, fantasia, criatividade e engajamento. Atividades como jogos, brincadeiras, encenações, músicas e outras formas de diversão podem favorecer a aquisição de conhecimentos quando aplicadas de forma estratégica e alinhadas às metas educacionais.

De acordo com Kishimoto (2011), os jogos exercem um papel significativo na educação quando incorporados de forma planejada no aprendizado. A prática de jogos possibilita que o aluno enfrente desafios, crie táticas, estabeleça normas e se envolva com seus pares.

Na aprendizagem da Matemática, por exemplo, é possível empregar jogos para abordar operações, números, medidas, lógica e resolução de problemas. Da mesma forma, no ensino da Língua Portuguesa, atividades lúdicas podem contribuir para o aprimoramento da leitura, escrita, expressão oral e enriquecimento do vocabulário. Contudo, é essencial ressaltar que o aspecto lúdico não deve ser visto apenas como um instante de entretenimento. Para que desempenhe uma função pedagógica, é preciso haver um planejamento cuidadoso e uma intenção educacional clara.

As tecnologias digitais são uma parte integrante da vida cotidiana das crianças e podem ser utilizadas no ambiente escolar como recursos que auxiliam no processo de aprendizagem. Ferramentas como vídeos instrutivos, jogos eletrônicos, ambientes de aprendizado online, aplicativos, apresentações dinâmicas e recursos de criação podem expandir as abordagens pedagógicas dos educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza a cultura digital como uma parte essencial na educação dos alunos, enfatizando a importância de empregar as tecnologias de forma crítica, relevante, reflexiva e ética (Brasil, 2018).

No entanto, a utilização de tecnologias deve ser orientada pelos objetivos educacionais. A mera existência de dispositivos tecnológicos não altera uma abordagem pedagógica para que esta seja considerada inovadora. Nesse sentido, Kenski (2012) enfatiza que: “As tecnologias alteram as maneiras de se relacionar com a informação e o conhecimento, demandando novas abordagens para a organização das práticas educativas”.

Assim, é responsabilidade do educador escolher ferramentas que realmente ajudem no processo de aprendizado, evitando utilizar a tecnologia apenas como um enfeite ou como um substituto para os materiais convencionais.

O Papel do Professor nas Práticas Inovadoras

A adoção de métodos de ensino inovadores requer uma transformação no papel do educador. O professor continua a ser crucial na educação, mas agora exerce sua função de forma mais proativa como facilitador da aprendizagem.

Freire (1996) argumenta a favor de uma abordagem educacional fundamentada na comunicação, na liberdade e na valorização das experiências prévias dos alunos. Essa visão se alinha com as abordagens modernas de ensino, onde o aprendiz é considerado uma figura essencial e participativa no processo de aprendizagem.

O educador deve compreender seus estudantes, detectar suas limitações, valorizar o que já sabem e elaborar atividades que promovam novos progressos. A inovação também requer aprendizado contínuo. O educador precisa estar a par de novas abordagens, analisar sua atuação e ponderar sobre os resultados obtidos. A inovação no campo educacional não surge de forma aleatória. Ela requer um planejamento cuidadoso, avaliação constante e uma reflexão contínua.

Desafios para a implementação de práticas inovadoras

Apesar das contribuições das práticas inovadoras, sua implementação encontra diferentes obstáculos no cotidiano escolar. Entre os principais desafios podem ser mencionados:

1. Insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos;
2. Dificuldades de acesso à internet;
3. Falta de formação continuada;
4. Excesso de conteúdos e demandas curriculares;
5. Resistência a mudanças metodológicas;
6. Número elevado de estudantes por turma;
7. Falta de tempo para planejamento;
8. Desigualdade nas condições de aprendizagem dos estudantes.

Esses fatores demonstram que não é suficiente responsabilizar exclusivamente o professor pela inovação. A escola precisa oferecer condições institucionais para que novas práticas possam ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas.

Libâneo (2013) ressalta a importância da organização escolar e do planejamento para a qualidade do trabalho pedagógico. Dessa maneira, a inovação precisa ser compreendida como uma responsabilidade coletiva que envolve professores, gestores, estudantes, famílias e sistemas de ensino.

É essencial estar ciente dos principais obstáculos enfrentados pelos professores hoje em dia para atender a um público jovem e conectado no ambiente digital. Isso se deve ao fato de que, ao longo do tempo, as gerações mais recentes têm se mostrado mais exigentes, impacientes e dinâmicas. Essa realidade demanda do educador a aquisição de novas competências para promover um aprendizado mais envolvente em sala de aula, aumentando o interesse dos alunos pelos estudos. Com esse entendimento, o professor poderá se adaptar às diversas situações que surgem no contexto educacional.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para analisar produções acadêmicas e documentos relacionados às práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, ludicidade, tecnologias educacionais e ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas relacionadas ao objeto investigado.

A abordagem qualitativa possibilitou interpretar as contribuições apresentadas pelos autores selecionados, considerando os significados atribuídos às práticas inovadoras e suas implicações para o processo educativo.

Foram considerados estudos relacionados à inovação pedagógica, metodologias ativas, formação docente, ludicidade, tecnologias educacionais e aprendizagem nos anos iniciais. A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre as propostas teóricas e as possibilidades de aplicação no cotidiano escolar.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da literatura sobre práticas pedagógicas inovadoras evidencia que a diversificação das estratégias de ensino pode contribuir para modificar significativamente a dinâmica da sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A utilização de recursos lúdicos, metodologias ativas e tecnologias digitais favorece a construção de ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes podem assumir uma participação mais efetiva.

Nesse contexto, o processo de ensino deixa de estar fundamentado exclusivamente na transmissão de informações e passa a considerar a criança como sujeito capaz de investigar, levantar hipóteses, expressar opiniões, produzir conhecimentos e aprender por meio da interação com seus colegas e com o professor.

Contesta-se que a avaliação da literatura demonstre que abordagens pedagógicas inovadoras podem ter um impacto considerável na transformação do processo educativo nos primeiros anos. O maior benefício está ligado à capacidade de engajar o aluno de forma ativa na criação do saber. As abordagens ativas de ensino, quando bem estruturadas, promovem ambientes onde as crianças são incentivadas a observar, refletir, indagar, formular conjecturas e encontrar respostas. Essa interação ajuda a ir além de uma aprendizagem que se baseia apenas na decoração de informações.

Figura 1.



Fonte: A pesquisadora (2024).

As abordagens pedagógicas criativas desempenham um papel crucial no processo de aprendizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que promovem a variedade nas experiências de ensino. Neste período, os alunos estão em uma fase de construção de conhecimentos essenciais ligados à leitura, escrita, matemática, ciências, cultura, socialização e formação da independência. Assim, a prática docente deve levar em conta não somente os conteúdos previstos no currículo, mas também as diversas formas como as crianças assimilam o conhecimento.

Dentro desse cenário, a adoção de abordagens lúdicas, metodologias interativas e ferramentas digitais surge como uma oportunidade para aumentar o engajamento dos alunos e transformar as aulas em experiências mais dinâmicas, relevantes e conectadas ao contexto. Quando implementadas de maneira deliberada, essas táticas podem estimular a curiosidade, a inventividade, a independência, o trabalho em equipe e a habilidade de resolver desafios.

Moran (2018) salienta que a aprendizagem se torna mais efetiva quando os alunos estão ativamente engajados, participando de atividades que incluem investigação, experimentação, criação e reflexão. Dessa forma, uma abordagem pedagógica inovadora não deve apenas trocar um método por outro, mas sim explorar variadas estratégias que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem e as particularidades dos alunos.

A ludicidade é uma ferramenta pedagógica essencial nos primeiros anos de escolaridade, pois possibilita que a criança conecte os saberes acadêmicos com vivências do seu cotidiano. Atividades como brincadeiras, jogos, canções, encenações, narrativas, desafios e exercícios físicos podem ser empregadas de maneira intencional para aprimorar diversas competências.

Kishimoto (2011) argumenta que, quando bem estruturado pelo educador, o jogo pode desempenhar um papel significativo no aprendizado. Assim, ele deixa de ser visto apenas como uma forma de diversão, transformando-se em um instrumento que pode beneficiar o processo de ensino.

Durante o processo de aquisição da leitura e escrita, o educador pode empregar jogos de montagem de palavras, bingo com letras, jogos de memória com palavras e figuras, dominó de sílabas, caça-palavras, narrativas em sequência e encenações. Essas práticas podem promover o reconhecimento das letras, a consciência fonológica, a expansão do vocabulário, além da leitura e da produção textual.

As metodologias ativas representam outra importante possibilidade de inovação pedagógica. Elas procuram promover maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando a investigação, a colaboração, a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas valorizam o protagonismo do estudante e procuram superar modelos nos quais o professor é o único responsável pela transmissão das informações.

Nos anos iniciais, essas metodologias precisam ser adaptadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças. Entre as estratégias que podem ser utilizadas estão:

- Aprendizagem baseada em projetos;
- Aprendizagem baseada em problemas;
- Aprendizagem colaborativa;
- Gamificação;
- Estações de aprendizagem;
- Rotação por atividades;
- Investigação orientada;
- Resolução de situações-problema;
- Produção coletiva de trabalhos.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, pode envolver uma turma na investigação de determinado problema existente na comunidade. Um projeto sobre meio ambiente pode levar os estudantes a investigar a produção de lixo na escola, realizar entrevistas, registrar informações, produzir cartazes, elaborar gráficos e apresentar propostas de intervenção.

Nesse único projeto, podem ser trabalhados conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Arte. Dessa maneira, a aprendizagem torna-se interdisciplinar e relacionada à realidade dos estudantes.

As ferramentas digitais têm o potencial de impulsionar a inovação nas abordagens educacionais durante os primeiros anos de ensino. Equipamentos como computadores, tablets, projetores, bem como aplicativos, jogos eletrônicos, vídeos, plataformas de ensino e recursos interativos abrem novas oportunidades para a exibição e a criação do saber.

Kenski (2012) aponta que as tecnologias transformam os modos de acesso à informação e à interação com o saber. No contexto educacional, isso implica que o educador pode expandir as oportunidades de aprendizado além dos métodos convencionalmente empregados.

Na fase de alfabetização, é possível empregar jogos eletrônicos que ajudem no reconhecimento de letras, na construção de palavras, na leitura interativa e na criação de textos. No campo da Matemática, ferramentas digitais podem contribuir para o aprendizado de operações, conceitos de geometria, medidas, sequências numéricas e para a resolução de problemas.

As tecnologias permitem não só o consumo, mas também a criação de conteúdo. As crianças têm a oportunidade de elaborar vídeos curtos, narrativas digitais, slides, quadrinhos, ilustrações digitais, gravações auditivas e projetos colaborativos.

Um aspecto importante das práticas inovadoras é que essas estratégias não precisam ser utilizadas isoladamente. Ao contrário, a integração entre ludicidade, metodologias ativas e tecnologias digitais pode produzir experiências ainda mais significativas.

Por exemplo, o professor pode desenvolver um projeto sobre animais da região onde vivem os estudantes. Inicialmente, pode utilizar uma história ou brincadeira para despertar o interesse da turma. Em seguida, pode organizar grupos para pesquisar diferentes animais. Os estudantes podem utilizar recursos digitais para pesquisar imagens e informações, registrar os resultados e, posteriormente, criar um jogo, cartaz digital ou apresentação. Nesse exemplo, estão presentes simultaneamente: Diversão → jogo, narrativas e competições; Abordagem ativa → exploração e cooperação; Tecnologia digital → busca de informações, criação e demonstração; Integração de disciplinas → Ciências, Português, Artes e Matemática.

Essa conexão evidencia que a inovação no ensino não está apenas ligada ao uso de tecnologias avançadas. Mesmo instituições com recursos limitados podem promover abordagens criativas utilizando jogos, materiais reaproveitados, projetos, pesquisa, ações em grupo e solução de desafios.

A abordagem lúdica se destaca como uma estratégia fundamental. Atividades recreativas e jogos têm a capacidade de promover aprendizagens relevantes, pois permitem que conceitos abstratos sejam explorados em situações práticas e contextualizadas.

Da mesma maneira, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação e de produção de conhecimentos. Entretanto, os resultados da análise indicam que sua utilização precisa estar acompanhada de planejamento pedagógico.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inovação não está no recurso utilizado, mas na maneira como o recurso é integrado à prática pedagógica.

Outro aspecto identificado refere-se à formação docente. Para desenvolver práticas inovadoras, o professor precisa ter oportunidades de formação continuada, troca de experiências e reflexão sobre sua prática. Portanto, a inovação pedagógica está diretamente relacionada à valorização profissional e às condições de trabalho oferecidas aos docentes.

A inserção dessas estratégias altera o papel do educador, mas sua relevância permanece intacta. Na verdade, requer um profissional ainda mais capacitado para elaborar, monitorar e avaliar o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O educador deve entender seus alunos e escolher métodos apropriados para alcançar as metas de ensino. Além disso, é fundamental que ele monitore a participação tanto individual quanto em grupo, reconheça os desafios enfrentados e faça intervenções quando necessário.

A inovação no ensino está diretamente ligada à intenção do educador. Uma atividade que à primeira vista parece inovadora pode não gerar muitos resultados se não estiver atrelada a metas bem definidas. Por outro lado, uma atividade mais simples, como um jogo ou uma conversa em grupo, pode proporcionar aprendizagens significativas quando for elaborada com atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens pedagógicas inovadoras representam oportunidades significativas para aprimorar a educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A investigação realizada evidenciou que métodos ativos, o uso de atividades lúdicas, a aprendizagem por projetos, a solução de problemas, o trabalho em conjunto e a integração de tecnologias digitais podem aumentar a participação dos alunos e ajudar no desenvolvimento de diversas habilidades.

Constatou-se que a inovação não se resume a descartar métodos tradicionais ou a empregar tecnologias. A inovação no ensino está essencialmente ligada à habilidade de reimaginar o processo educacional, envolvendo o aluno em experiências de participação, exploração, criação e reflexão.

O educador continua sendo uma peça-chave nesse contexto, já que tem a missão de organizar, facilitar, monitorar e avaliar as vivências de aprendizado. Para

que isso ocorra, é essencial apostar em capacitação contínua, materiais didáticos, estrutura adequada e boas condições laborais.

Dessa forma, pode-se afirmar que abordagens pedagógicas inovadoras têm o potencial de promover uma educação mais engajada, relevante e adaptada à realidade dos alunos nos primeiros anos. Contudo, para que essa inovação aconteça, é necessário um esforço colaborativo entre educadores, administradores, instituições escolares, famílias e as diretrizes educacionais, assegurando que as novas práticas realmente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José. M**etodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Capítulo 04

Impacto dos Instrumentos Avaliativos na Melhoria do Aprendizado dos Alunos

Impact of Assessment Tools on Improving Student Learning

Natan Souza Moreira
Universidad de la Integración de las Américas.
Juan Alberto Beranger
Orientador Dr.
Alderlan Souza Cabral
Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma tese de doutorado desenvolvida para validação de título, que dá ênfase ao primeiro objetivo específico que traz como temática "Impacto dos instrumentos avaliativos na melhoria do aprendizado dos alunos". A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos fundamentais do processo educativo, pois possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e planejar estratégias pedagógicas capazes de favorecer a construção do conhecimento. Nesse contexto, os instrumentos avaliativos assumem papel relevante, uma vez que permitem coletar informações sobre o desempenho dos estudantes em diferentes momentos e situações de aprendizagem. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto dos instrumentos avaliativos na melhoria do aprendizado dos alunos, destacando sua importância para o acompanhamento pedagógico, a identificação das dificuldades e a reorganização das práticas docentes. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas. A análise evidenciou que instrumentos como provas, trabalhos, atividades individuais e coletivas, projetos, portfólios, observações, autoavaliação e avaliações diagnósticas podem contribuir significativamente para a aprendizagem quando utilizados de forma diversificada e com finalidade formativa. Concluiu-se que a avaliação não deve ser compreendida apenas como mecanismo de classificação ou atribuição de notas, mas como instrumento pedagógico capaz de orientar intervenções, promover a participação dos alunos e favorecer a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; instrumentos avaliativos; ensino; aprendizagem; prática pedagógica.

Abstract: This study presents a summary of a doctoral thesis developed for degree validation, focusing on the first specific objective, which addresses the theme: "The impact of assessment tools on improving student learning." Learning assessment is a fundamental element of the educational process, as it enables teachers to monitor student development, identify difficulties, and plan pedagogical strategies that foster knowledge construction. In this context, assessment tools play a significant role by allowing for the collection of information on student performance across various learning moments and situations. This study aimed to analyze the impact of assessment tools on improving student learning, highlighting their importance for pedagogical monitoring, the identification of difficulties, and the reorganization of teaching practices. The research employed a qualitative, bibliographic approach grounded in studies on learning assessment and pedagogical practices. The analysis revealed that tools

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.4

such as tests, assignments, individual and group activities, projects, portfolios, observations, self-assessment, and diagnostic assessments can significantly contribute to learning when used in a diverse manner and for formative purposes. The study concluded that assessment should not be viewed merely as a mechanism for classification or grading, but rather as a pedagogical tool capable of guiding interventions, promoting student participation, and fostering the continuous improvement of the teaching-learning process.

Keywords: learning assessment; assessment tools; teaching; learning; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A análise do aprendizado é fundamental no âmbito educacional, pois está intimamente ligada ao monitoramento do progresso dos alunos e às escolhas pedagógicas. Historicamente, a avaliação foi majoritariamente vinculada à realização de testes, atribuição de notas e categorização dos alunos. No entanto, debates atuais sobre educação têm expandido essa visão, entendendo a avaliação como um processo contínuo, que serve tanto para diagnosticar quanto para formar, e que pode auxiliar na otimização da aprendizagem.

Nesse contexto, avaliar implica algo além de apenas checar se um conteúdo foi decorado. A avaliação permite ao educador entender o que os estudantes assimilaram, quais obstáculos enfrentam, quais competências precisam ser aprimoradas e quais métodos de ensino precisam ser ajustados. Assim, os instrumentos de avaliação podem oferecer dados relevantes para guiar o trabalho do professor. Segundo Luckesi (2011), a avaliação do aprendizado deve estar ligada à busca por resultados educacionais aprimorados, não se restringindo apenas à classificação dos alunos. Neste contexto, avaliar implica observar o desenvolvimento do conhecimento e empregar os resultados alcançados para implementar ações que ajudem a superar as dificuldades encontradas. Objetivo geral: analisar o impacto dos instrumentos avaliativos na melhoria do aprendizado dos alunos, destacando sua importância para o acompanhamento pedagógico, a identificação das dificuldades e a reorganização das práticas docentes.

A presente obra se justifica, pois a utilização adequada dos instrumentos avaliativos também está relacionada à concepção de aprendizagem adotada pelo professor. Quando a avaliação é utilizada exclusivamente para atribuir notas, pode assumir caráter classificatório e pouco contribuir para a superação das dificuldades dos estudantes. Por outro lado, quando seus resultados são utilizados para reorganizar o ensino, oferecer feedback e desenvolver novas estratégias, tornam-se um importante recurso para a aprendizagem.

Hoffmann (2014) defende uma perspectiva de avaliação mediadora, na qual o professor acompanha continuamente o percurso do estudante, procurando compreender suas formas de aprender e intervindo pedagogicamente para favorecer seu desenvolvimento.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A avaliação faz parte essencial do processo de ensino. Através dela, o educador consegue reunir dados que permitem monitorar o progresso dos alunos e pensar sobre a eficácia das abordagens aplicadas nas aulas. Conforme aponta Luckesi (2011):

> A avaliação precisa gerar dados que ajudem a entender o estado da aprendizagem e, com base nessa compreensão, possibilitar a adoção de estratégias pedagógicas. Assim, o desfecho de uma avaliação não deve ser visto apenas como o fim de uma fase, mas sim como um novo ponto de partida para futuras ações.

A análise do aprendizado deve levar em conta que os estudantes possuem ritmos, vivências, conhecimentos anteriores e métodos de aprendizagem variados. Portanto, o uso de um único tipo de avaliação pode não ser adequado para entender a aprendizagem em sua totalidade.

Hoffmann (2014) ressalta, nesse contexto, a relevância de uma avaliação que tenha um papel mediador, marcada pela observação contínua do aluno. Segundo a autora, é fundamental que a avaliação esteja integrada ao processo educativo, permitindo que o professor compreenda as expressões dos estudantes e estabeleça condições que favoreçam o progresso em seu aprendizado.

Dessa forma, a avaliação passa a ter um enfoque de investigação e reflexão. O educador não se limita a verificar se o estudante respondeu corretamente ou não a uma pergunta, mas busca entender os fatores que influenciam seu rendimento.

Os instrumentos de avaliação são ferramentas que o educador emprega para coletar dados sobre o processo de aprendizado. Dentre os métodos mais tradicionais, encontramos as avaliações escritas e orais, exercícios e trabalhos tanto individuais quanto em grupo. No entanto, a abordagem educacional atual permite a adoção de uma variedade de instrumentos, como projetos, portfólios, seminários, debates, observações, atividades práticas, produções escritas, autoavaliação e avaliação entre colegas.

A variedade de ferramentas de avaliação é essencial, uma vez que cada método proporciona a oportunidade de analisar distintos aspectos do aprendizado. Um exame escrito, por exemplo, pode ajudar a avaliar certos conhecimentos teóricos, enquanto um projeto permite observar habilidades como pesquisa, trabalho em equipe, criatividade e resolução de desafios. A autoavaliação, por outro lado, pode incentivar o estudante a refletir sobre seu próprio desenvolvimento educacional.

Perrenoud (1999) defende que a avaliação deve ser alinhada às necessidades de aprendizado dos alunos. Sob esse enfoque, os métodos de avaliação precisam ser aplicados de forma consistente com as metas de ensino e com as habilidades que se buscam aprimorar.

Portanto, não existe necessariamente um único instrumento capaz de avaliar todas as aprendizagens. A utilização diversificada dos recursos avaliativos permite

obter informações mais amplas sobre o desenvolvimento dos estudantes. A avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental no planejamento educacional, pois possibilita reconhecer o que os alunos já sabem, suas dificuldades e suas habilidades.

Ao conduzir uma avaliação diagnóstica no começo de uma unidade, período ou sequência de ensino, o educador tem a oportunidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles que precisam ser revisados. Esses dados podem guiar a criação das atividades e garantir que o ensino se alinhe às reais necessidades da classe.

Luckesi (2011) argumenta que a avaliação deve servir como base para decisões que promovam o aprendizado. Portanto, o diagnóstico não tem relevância se não leva a uma ação pedagógica subsequente.

Caso uma avaliação diagnóstica revele que muitos alunos enfrentam desafios na leitura e compreensão de textos, o educador pode reformular seu plano de ensino, criar atividades direcionadas à leitura, aumentar as práticas de interpretação e monitorar, em seguida, o progresso alcançado. Dessa forma, o impacto da avaliação sobre a aprendizagem ocorre principalmente quando os dados coletados são transformados em ações pedagógicas.

Avaliação Formativa e Melhoria da Aprendizagem

A avaliação formativa se distingue pelo monitoramento constante do processo de aprendizagem. Sua meta vai além de apenas avaliar o resultado final; ela se concentra em observar o trajeto percorrido pelo aluno. Perrenoud (1999) define que:

> A avaliação formativa é um instrumento que ajuda na gestão das aprendizagens. Isso implica que os resultados alcançados ao longo do processo podem direcionar alterações nas abordagens empregadas pelo educador e apoiar os estudantes na identificação de suas dificuldades.

Nesse cenário, o retorno sobre o desempenho é crucial. Ao simplesmente fornecer uma nota ao aluno, o professor limita as informações que ele recebe. Por outro lado, ao detalhar os pontos que foram bem executados e identificar aqueles que precisam de melhorias, o educador oferece ao aluno a oportunidade de progredir.

Hoffmann (2014) enfatiza que a avaliação deve estar conectada à mediação educacional. Assim, o erro pode ser visto como um componente do processo de aprendizado, em vez de ser encarado apenas como uma falha. A análise do erro sob uma perspectiva pedagógica pode expor a maneira de pensar do aluno e permitir que o educador perceba quais saberes precisam ser revisados.

A importância da diversificação dos instrumentos avaliativos

A adoção de diversos métodos de avaliação é uma estratégia fundamental para ampliar o escopo da avaliação. Isso se deve ao fato de que cada método possui especificidades que possibilitam a observação de diferentes aspectos do processo de aprendizado. Dentre os recursos que podem ser empregados, sobressaem-se:

- Avaliação diagnóstica: reconhece saberes anteriores e obstáculos encontrados;
- Exames e avaliações: avaliam certos saberes e competências.
- Atividades individuais: possibilitam a análise da independência e do entendimento dos conteúdos.
- Trabalhos em equipe: permitem perceber colaboração e engajamento.
- Iniciativas: promovem a combinação de saberes e a solução de desafios;

Os portfólios permitem monitorar o progresso do aluno ao longo do tempo. A observação possibilita examinar atitudes, envolvimento e progresso.

- Autoavaliação: incentiva o estudante a refletir sobre seu próprio processo de aprendizado;
- Seminários e exposições: oferecem a oportunidade de analisar a clareza na comunicação e a estrutura das ideias;
- Atividades práticas: possibilitam verificar como os conhecimentos são utilizados em contextos reais (Zabala, 1998).

Diversificar não implica usar vários instrumentos de forma aleatória. É fundamental que cada ferramenta seja escolhida com base nos objetivos de aprendizado. Nesse sentido, Vasconcellos (2008) ressalta a necessidade de superar práticas avaliativas que reduzam o processo a uma simples atribuição de notas. A avaliação deve estar integrada ao planejamento e à intervenção pedagógica.

A formação docente constitui uma condição fundamental para que os processos avaliativos sejam desenvolvidos de maneira coerente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. O professor precisa dominar não apenas os conteúdos de sua área de atuação, mas também diferentes estratégias e instrumentos que possibilitem acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira contínua e significativa. Luckesi (2011) exemplifica que:

> A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, possibilitando ao professor conhecer a situação do estudante e tomar decisões que favoreçam seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a formação do professor torna-se indispensável, pois é necessário compreender que o instrumento avaliativo não possui finalidade em si mesmo, mas constitui um meio para produzir informações que orientem a ação pedagógica.

Hoffmann (2014) defende uma concepção mediadora de avaliação, na qual o professor acompanha o estudante durante todo o processo de construção do conhecimento. Segundo a autora, a avaliação deve possibilitar a reflexão sobre o percurso realizado pelo aluno, permitindo ao professor intervir sempre que forem identificadas dificuldades. Assim, a capacitação docente deve preparar o educador para interpretar as respostas dos estudantes e transformar essas informações em novas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca a importância da avaliação formativa como mecanismo de regulação das aprendizagens. Para que essa perspectiva seja efetivamente concretizada, o professor necessita desenvolver competências para

utilizar diferentes procedimentos avaliativos e interpretar seus resultados. Dessa forma, a formação continuada pode contribuir para que o docente deixe de utilizar a avaliação exclusivamente como instrumento de classificação.

A utilização de instrumentos avaliativos inovadores, tais como portfólios, projetos, rúbricas, autoavaliação, avaliação por pares, mapas conceituais, jogos pedagógicos e ferramentas digitais, requer conhecimentos específicos por parte do professor. A inovação não está simplesmente na utilização de uma tecnologia ou de um novo instrumento, mas na maneira como esse recurso é integrado aos objetivos pedagógicos. Nesse aspecto, Vasconcellos (2008) afirma que: “A avaliação precisa estar articulada ao processo de ensino, de modo que seus resultados possam contribuir para a tomada de decisões e para a reorganização da prática pedagógica”.

Portanto, a formação docente deve possibilitar que o professor compreenda a avaliação como parte integrante do planejamento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento integral dos estudantes e a utilização de diferentes estratégias de ensino e acompanhamento da aprendizagem (Brasil, 2018). Para isso, torna-se necessário que os professores estejam continuamente preparados para lidar com novas demandas educacionais e com diferentes formas de avaliar.

A formação continuada assume, portanto, papel estratégico. Gatti (2010) argumenta que a formação dos professores precisa considerar os conhecimentos necessários ao exercício profissional e as condições concretas em que ocorre a prática docente. Dessa maneira, capacitar os professores para trabalhar com instrumentos avaliativos inovadores significa proporcionar-lhes condições para relacionar teoria e prática, experimentar diferentes estratégias e analisar criticamente seus resultados.

Também é importante considerar que a formação docente precisa acompanhar as transformações provocadas pelas tecnologias digitais. Moran (2018) destaca que as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem quando integradas a metodologias adequadas. No campo da avaliação, recursos digitais podem permitir feedback mais rápido, acompanhamento individualizado e diversificação das formas de participação dos estudantes. Contudo, a simples utilização de ferramentas tecnológicas não garante melhoria da aprendizagem; é necessária uma intencionalidade pedagógica orientada por objetivos claros.

Nesse sentido, a capacitação docente deve abordar não somente como utilizar determinado instrumento, mas principalmente quando, por que e para que utilizá-lo. Um professor capacitado consegue selecionar o instrumento mais adequado ao objetivo de aprendizagem, estabelecer critérios transparentes, interpretar os resultados e planejar intervenções.

Diante desse cenário, as ferramentas de avaliação inovadoras, que englobam recursos digitais, plataformas interativas, jogos, questionários online, portfólios digitais e projetos em grupo, podem potencializar as oportunidades de monitoramento do aprendizado. No entanto, a verdadeira inovação não se resume apenas ao uso da tecnologia. É fundamental que a ferramenta possua um propósito educacional

claro, com critérios bem estabelecidos e alinhados aos objetivos de aprendizagem. O aprimoramento do aprendizado acontece, assim, quando os métodos de avaliação são empregados em um processo contínuo: Avaliar → reconhecer desafios → examinar resultados → fornecer retorno → agir pedagogicamente → reavaliar → checar progressos (Villas Boas, 2008).

Esse ciclo mostra que a avaliação não deve finalizar o processo educacional, mas sim inspirar novas estratégias de ensino. Dentro desse panorama, o erro pode ser visto como uma chance de aprendizado, uma vez que possibilita ao educador reconhecer quais conhecimentos ainda necessitam de fortalecimento.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com enfoque de abordagem qualitativa, tendo como finalidade analisar o impacto dos instrumentos avaliativos na melhoria do aprendizado dos alunos.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas à avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, instrumentos avaliativos e práticas pedagógicas.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador reunir conhecimentos produzidos anteriormente sobre determinado fenômeno.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação dos conceitos, perspectivas e contribuições apresentadas pelos diferentes autores acerca da avaliação da aprendizagem. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, concepções e interpretações presentes na realidade social.

O levantamento bibliográfico priorizou autores que discutem a avaliação educacional e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, entre eles Luckesi, Hoffmann, Perrenoud e Vasconcellos.

A revisão do conteúdo foi realizada através de uma leitura investigativa, escolha das obras pertinentes ao assunto, estruturação dos dados e análise dos principais pontos discutidos na literatura.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo da literatura revelou que as ferramentas de avaliação têm uma influência considerável no aprendizado, especialmente quando empregadas como métodos de monitoramento e intervenção no processo educativo.

Um dos primeiros pontos observados diz respeito à detecção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. As ferramentas de avaliação permitem ao educador avaliar quais conceitos foram compreendidos e quais ainda necessitam de reforço.

Assim, a avaliação oferece subsídios para o planejamento de estratégias de recuperação e aprofundamento.

Um fator relevante refere-se à reestruturação das abordagens de ensino. Quando os resultados de uma avaliação indicam um desempenho insatisfatório em um conteúdo específico, o educador tem a oportunidade de repensar suas táticas, alterar a metodologia, empregar novos materiais pedagógicos e sugerir atividades variadas.

Figura 1.



Fonte: O pesquisador "adaptado" (2023).

Foi constatado que a variedade de ferramentas de avaliação enriquece as oportunidades de monitoramento dos alunos. A dependência apenas de exames escritos pode não abranger todas as competências adquiridas pelos estudantes. Em contrapartida, a integração de avaliações, projetos, observações, trabalhos, portfólios e autoanálises proporciona uma perspectiva mais completa do desenvolvimento educacional.

Um resultado significativo está vinculado ao retorno fornecido. O feedback do professor pode auxiliar o aluno a identificar suas falhas, perceber seus progressos e desenvolver estratégias para aprimorar seu rendimento. Assim, o feedback não se limita a ser uma simples informação sobre a nota, mas se transforma em um recurso educacional.

A avaliação pode contribuir para promover a autonomia dos estudantes. Ferramentas como a autoavaliação e a avaliação entre colegas permitem que o aluno se envolva de maneira mais ativa no processo, levando-o a refletir sobre suas competências e desafios.

Por outro lado, a literatura indica que os métodos de avaliação podem ter repercussões adversas se forem empregados de maneira inadequada. A avaliação que se concentra apenas na classificação pode provocar ansiedade, rivalidade excessiva e desinteresse, especialmente quando a pontuação é vista como mais relevante do que o processo de aprendizado em si.

Dessa forma, o impacto dos instrumentos avaliativos não depende somente do instrumento utilizado, mas principalmente da finalidade atribuída à avaliação.

Uma mesma prova pode assumir funções diferentes. Quando aplicada apenas para gerar uma nota, possui caráter predominantemente classificatório. Quando seus resultados são analisados pelo professor e utilizados para planejar novas atividades, podem contribuir para uma perspectiva formativa.

Portanto, a melhoria da aprendizagem está relacionada à capacidade do professor de interpretar os resultados e transformá-los em ações concretas.

Os instrumentos avaliativos constituem importantes recursos para promover a melhoria da aprendizagem, pois permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e potencialidades e, a partir dos resultados obtidos, reorganizar sua prática pedagógica. Quando utilizados de maneira planejada e articulada aos objetivos de ensino, esses instrumentos deixam de exercer apenas uma função classificatória e passam a desempenhar uma função essencialmente pedagógica.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem deve servir como um recurso para diagnosticar a situação do estudante e subsidiar decisões que possibilitem a melhoria do processo educativo. Nessa perspectiva, o resultado de uma avaliação não deve representar simplesmente uma nota, mas uma informação que permita ao professor compreender o que o aluno aprendeu e quais aspectos ainda precisam ser desenvolvidos.

Para Hoffmann (2014), a avaliação precisa assumir uma perspectiva mediadora, na qual o professor acompanha continuamente o processo de aprendizagem e intervém diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Assim, a avaliação torna-se um processo dinâmico, no qual os resultados obtidos orientam novas ações pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a utilização de instrumentos diversificados. Provas, trabalhos, projetos, portfólios, atividades práticas, seminários, observações, autoavaliações e avaliações por pares possibilitam observar diferentes dimensões da aprendizagem. Enquanto uma prova pode verificar determinados conhecimentos conceituais, um projeto pode permitir a análise da capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, pesquisar e aplicar conhecimentos em situações concretas.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa deve contribuir para a regulação das aprendizagens. Isso significa que o professor deve utilizar as informações obtidas durante o processo para realizar intervenções que favoreçam o avanço dos estudantes. Dessa maneira, a avaliação deixa de acontecer somente ao final de uma unidade ou período letivo e passa a acompanhar todo o percurso de aprendizagem.

Outro aspecto importante é que os instrumentos avaliativos permitem ao professor reorganizar suas estratégias de ensino. Quando os resultados demonstram que determinado conteúdo não foi compreendido satisfatoriamente, o docente pode retomar conceitos, modificar sua metodologia, utilizar recursos didáticos diferenciados ou propor atividades de recuperação. Portanto, existe uma relação direta entre avaliar, analisar os resultados e intervir pedagogicamente.

Nesse sentido, Vasconcellos (2008) destaca a necessidade de compreender a avaliação em articulação com o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como parte do planejamento e da prática pedagógica. Assim, os resultados avaliativos podem servir de base para a tomada de decisões e para a reorganização do trabalho docente.

A melhoria da aprendizagem também está relacionada à diversificação dos instrumentos avaliativos porque os alunos possuem diferentes formas de demonstrar aquilo que aprenderam. Quando o professor utiliza apenas um tipo de avaliação, especialmente a prova escrita, pode obter uma visão limitada do desenvolvimento do estudante. A combinação de diferentes instrumentos possibilita uma avaliação mais ampla e coerente com a diversidade presente na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa efetuada revelou que os métodos de avaliação desempenham uma função importante na promoção do aprendizado dos estudantes, especialmente quando empregados como ferramentas de diagnóstico, monitoramento e intervenção educacional.

Verificou-se que avaliar vai além de simplesmente dar notas ou classificar os alunos. A avaliação pode oferecer dados essenciais para que o educador entenda o processo de aprendizado, identifique desafios, reconheça progresso e ajuste suas abordagens de ensino.

O uso variado de ferramentas, como exames, tarefas, projetos, portfólios, registros de observação, atividades práticas e autoanálises, permite uma visão mais abrangente do progresso dos alunos. No entanto, essa variedade deve ser alinhada aos objetivos de aprendizado, evitando que os instrumentos sejam usados apenas de forma burocrática.

Foi constatada a relevância da avaliação formativa, particularmente por possibilitar um monitoramento constante e fornecer retroalimentação aos alunos. Quando os resultados das avaliações são empregados para direcionar novas ações, a avaliação se torna uma ferramenta ainda mais eficaz.

Conclui-se, portanto, que o impacto dos instrumentos avaliativos sobre a aprendizagem depende da forma como são planejados, aplicados e interpretados pelos professores. Uma avaliação comprometida com a aprendizagem deve possibilitar diagnóstico, acompanhamento, reflexão, feedback e intervenção.

Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer a formação docente para que os professores possam selecionar e utilizar diferentes instrumentos de maneira adequada, considerando as necessidades, características e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Assim, a avaliação poderá deixar de ser compreendida apenas como mecanismo de classificação e assumir efetivamente sua função pedagógica, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 05

O Processo de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental: Análise das Dificuldades e Estratégias de Intervenção Pedagógica

The Literacy Acquisition Process in Elementary Education: Analysis of Difficulties and Intervention Strategies

Aíris Regina Cardoso de Melo
Universidad de la Integración de las Américas
Amélia Regina Batista Nogueira
Orientadora Dra.
Alderlan Souza Cabral
Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período da pesquisa de uma dissertação de mestrado como parte do requisito para reconhecimento de títulos, dando ênfase ao primeiro objetivo específico da obra que traz como temática "O processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental: análise das dificuldades e estratégias de intervenção pedagógica". O processo de alfabetização e letramento constitui uma etapa essencial da escolarização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar ao estudante a apropriação do sistema de escrita e sua participação efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita. Objetivo geral: analisar as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, bem como discutir estratégias de intervenção pedagógica destinadas à superação dessas dificuldades. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. A análise evidenciou que as dificuldades podem envolver o reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, fluência leitora, compreensão textual, produção escrita e apropriação das convenções da língua. Verificou-se também que intervenções precoces, acompanhamento sistemático, práticas de leitura, produção textual, atividades de consciência fonológica, ludicidade, uso de diferentes gêneros textuais e estratégias de compreensão leitora podem favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Concluiu-se que a intervenção pedagógica precisa ser planejada, contínua e fundamentada nas necessidades concretas dos alunos, sendo indispensável também o investimento na formação dos professores alfabetizadores.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; ensino fundamental; dificuldades de aprendizagem; intervenção pedagógica.

Abstract: This study was developed during the research phase of a master's thesis—as part of the requirements for degree recognition—focusing on the study's first specific objective: "The literacy and social literacy process in elementary education: an analysis of difficulties and pedagogical intervention strategies." The process of acquiring basic literacy skills and social literacy practices constitutes an essential stage of schooling, especially in the early years of elementary education, as it enables students to master the writing system and participate effectively in social reading and writing practices. General objective: to analyze the main difficulties encountered in the literacy and social literacy process in elementary education, as well as to discuss pedagogical intervention strategies aimed at overcoming these difficulties.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.5

The methodology was based on qualitative bibliographic research. The analysis revealed that difficulties may involve recognizing phoneme-grapheme relationships, reading fluency, text comprehension, written production, and mastering language conventions. It was also found that early interventions, systematic monitoring, reading practices, text production, phonological awareness activities, playful approaches, the use of diverse text genres, and reading comprehension strategies can foster student development. The study concluded that pedagogical intervention must be planned, continuous, and grounded in the students' concrete needs, and that investing in the training of literacy teachers is also indispensable.

Keywords: literacy; social literacy; elementary education; learning difficulties; pedagogical intervention.

INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e escrever ainda é um dos maiores nós da educação no Brasil. Sem dominar essas ferramentas, o estudante simplesmente trava: não consegue avançar nos estudos e fica à margem da sociedade. Só que alfabetizar vai muito além de juntar letras ou decifrar sílabas. O aluno precisa entender como o sistema funciona na prática e, acima de tudo, usar a língua para se comunicar de verdade no dia a dia.

Hoje, a grande sacada é unir a alfabetização ao letramento. Não dá para separar uma coisa da outra. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa isso bem claro: o aprendizado da escrita tem que caminhar lado a lado com o uso real da linguagem e com a leitura do mundo.

Mas a teoria, na prática, é outra. As escolas ainda patinam nessa missão. Estudos recentes de Saraiva e Almeida mostram que os tropeços do começo da alfabetização tendem a virar uma bola de neve se o professor não agir rápido. Para mudar esse cenário, não tem mistério: é preciso mediação forte em sala de aula, muita leitura e produção de texto de verdade desde o início. Objetivo geral: analisar as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, bem como discutir estratégias de intervenção pedagógica destinadas à superação dessas dificuldades.

A presente obra se justifica, pois a intervenção pedagógica assume papel fundamental. O professor precisa identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, compreender suas características e organizar estratégias capazes de favorecer avanços individuais e coletivos.

Coudry (2023) chama a atenção para a necessidade de analisar cuidadosamente as dificuldades de leitura e escrita antes de atribuir ao estudante algum problema ou patologia. A autora demonstra que determinadas produções consideradas inicialmente como erros ou sinais de dificuldade podem fazer parte das hipóteses construídas pela própria criança durante a aquisição da escrita. Nesse sentido, destaca-se que: "Analisamos e intervimos nesse processo, de forma que as crianças não sejam patologizadas" (Coudry, 2023, p. 1017).

Essa perspectiva é importante porque evidencia que o professor deve observar o percurso de aprendizagem do estudante antes de estabelecer conclusões sobre sua capacidade de aprender.

Os resultados dessa revisão demonstram que a alfabetização é um campo complexo, que envolve diferentes fatores e exige estratégias diversificadas de ensino.

Portanto, o trabalho pedagógico precisa superar práticas exclusivamente mecânicas. A criança deve ter contato com textos reais, situações de leitura, produção escrita, atividades de reflexão sobre a língua e experiências que atribuam significado ao conhecimento.

As dificuldades encontradas durante a alfabetização podem apresentar diferentes características. Alguns estudantes demonstram dificuldades na identificação das letras, na relação entre fonemas e grafemas, na formação de sílabas e palavras e na leitura de textos. Outros conseguem realizar a decodificação, mas apresentam limitações importantes na compreensão e interpretação.

Amil, Tannus e Souza (2023) identificaram diferentes fatores associados às dificuldades de aprendizagem na alfabetização, incluindo aspectos relacionados ao processamento fonológico, atenção, memória e compreensão. Os autores também apontaram a importância da identificação precoce e da utilização de estratégias de intervenção adequadas às necessidades individuais. Os autores afirmam que: “A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem na alfabetização é fundamental para o sucesso das intervenções” (Amil; Tannus; Souza, 2023).

Essa afirmação evidencia a importância da avaliação diagnóstica e do acompanhamento permanente do estudante.

Muitas vezes, a barreira na alfabetização está na própria engrenagem da escola. Um estudo recente sobre o tema revelou que focar apenas em decorar letras e juntar sílabas, aquele método antigo, engessado e sem conexão com a realidade, acaba travando o aprendizado das crianças. Em vez disso, a pesquisa mostra que o caminho ideal é usar o texto real como ponto de partida. É assim que a leitura passa a fazer sentido.

Outro nó que precisamos desatar é a interpretação do que se lê. Assis (2023) bate na tecla de que entender um texto não é um dom; é uma habilidade que se ensina. E como fazer isso na prática? Traçando metas antes de abrir o livro, instigando o aluno com perguntas durante a leitura e pedindo para ele reescrever a história com as próprias palavras. Os resultados dessa receita são surpreendentes.

Por isso, é um erro colocar o peso do fracasso escolar apenas nas costas do aluno. Se a criança não aprende, a culpa raramente é só dela. Precisamos olhar para o todo: a qualidade do ensino, a realidade social, a cultura e a estrutura que cercam essa mente em formação (Saraiva, 2025).

A intervenção pedagógica deve ocorrer a partir da identificação das necessidades dos estudantes. Para isso, a avaliação diagnóstica constitui um instrumento essencial, pois permite ao professor verificar quais habilidades já foram desenvolvidas e quais precisam ser retomadas.

Santos, Vieira e Braga (2023), ao relatarem experiências de intervenção pedagógica no processo de alfabetização, destacam a importância da observação das práticas pedagógicas e do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A intervenção precisa ser planejada e contínua. Não basta identificar que determinado estudante apresenta dificuldade de leitura; é necessário compreender a natureza dessa dificuldade e selecionar estratégias apropriadas. Entre as principais estratégias encontram-se:

- Atividades de consciência fonológica;
- Leitura diária;
- Leitura compartilhada;
- Produção individual e coletiva de textos;
- Utilização de diferentes gêneros textuais;
- Jogos pedagógicos;
- Atividades lúdicas;
- Sequências didáticas;
- Atividades de interpretação;
- Uso de recursos tecnológicos;
- Acompanhamento individualizado;
- Recuperação e recomposição das aprendizagens (Brasil,2018).

Amil, Tannus e Souza (2023) destacam, entre as possibilidades de intervenção, atividades lúdicas, exercícios de consciência fonológica, materiais multissensoriais, adaptação curricular e intervenção individualizada. Essas estratégias demonstram que a intervenção pedagógica precisa considerar as particularidades dos estudantes, evitando uma proposta única para toda a turma.

A Leitura como Estratégia de Intervenção

Ler não é apenas um detalhe; é o coração da alfabetização. Quando o estudante mergulha em diferentes tipos de textos, seu vocabulário ganha corpo e ele passa a entender, de verdade, para que serve a escrita no dia a dia.

Investigando como as escolas trabalham a independência dos alunos, Peixoto e Silva (2023) deixam claro: focar em atividades estruturadas de leitura é o caminho mais seguro para fazer o estudante caminhar com as próprias pernas.

Mas atenção: ler não é decodificar letras. Esqueça isso. O papel do professor é provocar. Ele precisa instigar o aluno a adivinhar o que vem a seguir, cruzar o que está na página com o que ele já viveu, pescar as ideias principais e ler nas entrelinhas. É um trabalho de investigação. Assis (2023) reforça que:

> Esse tipo de estímulo ajuda todo mundo. Do aluno que voa baixo ao que enfrenta barreiras pesadas para aprender. Como fazer isso na prática? Definindo metas claras antes de abrir o livro, fazendo perguntas provocativas e, claro, amarrando a leitura com atividades de escrita.

Assim, a leitura precisa ocupar espaço permanente na rotina escolar, não apenas nas aulas específicas de Língua Portuguesa. A produção escrita representa outra dimensão fundamental do processo de alfabetização e letramento. O estudante precisa ter oportunidades para escrever desde o início da escolarização, mesmo que ainda não domine completamente as convenções da escrita.

A produção de pequenos textos, histórias, bilhetes, convites, listas, relatos, poemas e outros gêneros possibilita que a criança perceba a função comunicativa da escrita.

A intervenção do professor deve ocorrer durante esse processo, considerando os conhecimentos que o estudante já possui e os aspectos que precisam ser desenvolvidos.

Coudry (2023) chama a atenção justamente para a necessidade de compreender as hipóteses construídas pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita. Dessa maneira, o erro pode ser utilizado como elemento de análise pedagógica e não simplesmente como motivo para punição ou classificação.

Aprender a ler e escrever não precisa ser um fardo. Quando a gente traz o lúdico para a sala de aula, o aprendizado ganha vida. Brincadeiras como bingo de letras, dominó de sílabas, caça-palavras e jogos de memória não são meros passatempos: são ferramentas poderosas para destravar a linguagem.

Mas há um detalhe vital aqui. Brincar por brincar não alfabetiza ninguém. O jogo perde o sentido se servir apenas para “encher linguiça” ou distrair a turma. Cada atividade precisa de um propósito pedagógico claro, desenhado sob medida para alcançar um objetivo real.

A formação docente e a intervenção pedagógica

Sem um professor bem preparado, a alfabetização simplesmente não engrena. Não dá para ensinar a ler e escrever no improviso. Quem está na ponta da linha precisa dominar a fundo como a criança se apropria das letras, dominar caminhos pedagógicos variados e ter sensibilidade para decifrar onde o aluno travou.

A realidade, porém, cobra seu preço. Sopelsa, Girardi e Rausch (2023) colocaram o dedo na ferida ao mapear a rotina de quem está começando: salas superlotadas, uma diversidade brutal de níveis de aprendizado em uma mesma turma e a incômoda sensação de solidão pedagógica. Para as autoras, fica o alerta de que ninguém se desenvolve sozinho; o suporte a esse docente precisa ser planejado e constante.

É por isso que palestras teóricas e cursos engessados já não resolvem. A verdadeira formação continuada acontece quando bate de frente com o dia a dia real da escola. O professor precisa de espaço para colocar suas dúvidas na mesa, debater o que deu errado, trocar ideias com os colegas e, a partir daí, desenhar novas soluções para a sua sala de aula.

Existe ainda outro ponto crucial nessa engrenagem: evitar diagnósticos precipitados. Coudry (2023) lembra que muitos dos chamados “erros” de escrita

das crianças nada mais são do que etapas naturais da descoberta da linguagem escrita. Confundir esse processo de amadurecimento com algum tipo de transtorno ou patologia é um erro grave que uma formação sólida ajuda a evitar.

METODOLOGIA

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à alfabetização, ao letramento, às dificuldades de aprendizagem e às estratégias de intervenção pedagógica.

A abordagem qualitativa possibilitou interpretar as contribuições dos estudos selecionados, buscando compreender as principais dificuldades identificadas no processo de alfabetização e as estratégias apresentadas para enfrentá-las.

Foram priorizadas produções recentes, especialmente publicadas entre 2022 e 2026, além de documentos oficiais que orientam a educação brasileira. A análise considerou estudos relacionados à leitura, escrita, compreensão textual, consciência fonológica, práticas pedagógicas, avaliação e formação docente.

O levantamento evidenciou pesquisas que abordam diretamente as dificuldades de alfabetização e as estratégias de intervenção, bem como estudos voltados à autonomia leitora, à compreensão textual e ao desenvolvimento profissional docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os estudos selecionados, fica claro que o buraco é mais embaixo quando falamos de dificuldades na alfabetização e no letramento. Esse desafio tem várias faces. Não dá para colocar a culpa apenas no aluno, como se fosse um problema puramente individual. Pesquisas recentes mostram, sim, que barreiras no processamento fonológico, na atenção, na memória e na compreensão travam o aprendizado. Mas há uma luz no fim do túnel: quando a pedagogia entra em cena com um planejamento estratégico e focado, essas barreiras caem.

Outro ponto relevante é o fator tempo. Intervir cedo muda o jogo. Identificar o problema logo no início abre caminho para desenhar ações pedagógicas sob medida, muito mais eficazes.



Fonte: A pesquisadora (2026).

Por fim, entender o que se lê não acontece por mágica; exige treino sistemático. Juntar letras e decodificar palavras não é sinônimo de compreender o texto. Para que a leitura faça sentido, a escola precisa ensinar estratégias claras: provocar perguntas, traçar metas de leitura e instigar o aluno a de fato refletir sobre o que está na página.

Os resultados também apontaram a importância da diversificação metodológica. A utilização de textos, atividades lúdicas, produção escrita, jogos, recursos tecnológicos e acompanhamento individualizado amplia as oportunidades de aprendizagem.

A literatura analisada ainda demonstrou que o professor ocupa posição central nesse processo. Entretanto, para desempenhar adequadamente essa função, necessita de formação e apoio pedagógico. As dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, especialmente em turmas heterogêneas, reforçam a necessidade de acompanhamento e formação continuada (Silva, 2026).

Portanto, os resultados indicam que uma intervenção pedagógica eficiente deve reunir diagnóstico, planejamento, acompanhamento, diversificação metodológica, avaliação contínua e formação docente.

Parar a leitura no meio do caminho pode parecer contraproducente, mas é aí que a mágica acontece. Quando o professor faz essas pausas estratégicas, ele consegue sentir a temperatura da sala e sacar, na hora, quem está se perdendo. É a chance de corrigir a rota antes que o texto vire um amontoado de palavras sem nexo para o aluno.

Na prática, não existe mistério. Funciona muito bem lançar perguntas rápidas, pedir para a turma situar quem é quem na história, instigar previsões sobre o que vem a seguir ou desvendar aquele vocabulário mais espinhoso. O objetivo é instigar o raciocínio, ajudando-os a pescar pistas nas entrelinhas e a filtrar o que realmente importa.

É nesse cenário que a leitura compartilhada brilha. Ela não é uma via de mão única. O professor e os alunos mergulham no texto juntos, debatendo ideias e construindo o significado da história em tempo real, como um verdadeiro trabalho de equipe. Outro recurso importante é a leitura dialogada, na qual o professor transforma o texto em objeto de conversa e reflexão. Em vez de limitar-se a perguntar “o que o texto diz?”, pode formular questões que exijam maior elaboração, como “por que o personagem tomou essa decisão?”, “O que podemos concluir a partir desse acontecimento?” ou “Qual poderia ser outra solução para o problema apresentado?”.

Essas perguntas estimulam níveis mais complexos de compreensão e contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O mais interessante dessa dinâmica é que ninguém fica para trás. A sala de aula é heterogênea, e tudo bem. Quem já lê com mais fluidez acaba puxando o ritmo e ajudando os colegas. Enquanto isso, o professor ganha espaço para dar uma atenção mais próxima e direcionada a quem ainda está dando os primeiros passos. Todo mundo sai ganhando.

Depois de fechar o livro, o trabalho continua. É hora de ajudar o aluno a organizar a cabeça, amarrar as ideias e ir além do que acabou de ler. Para isso, vale tudo: desde um bate-papo informal e desenhos até resumos escritos, teatro, debates ou aquelas tradicionais perguntas de interpretação.

Fazer a criança recontar a história com as próprias palavras é um santo remédio, especialmente com os menores. É aí que você percebe se ela realmente pescou a ordem dos fatos, quem era quem na história, qual era o conflito e como tudo se resolveu. Sem decoreba.

Escrever depois de ler também é o encaixe perfeito entre alfabetização e letramento. Quando a criança coloca no papel o que acabou de ler, ela é forçada a fazer escolhas: precisa filtrar o que importa, estruturar o pensamento e achar as palavras certas para transmitir sua visão.

Ficou claro que alunos com dificuldades travadas na compreensão precisam de um olhar diferente, de ações sob medida. Para esse grupo, o professor tem que jogar junto, bem de perto. A ideia é usar textos que batam com o nível atual do estudante, mas sem esquecer de subir a barra aos poucos, trazendo desafios graduais.

Uma saída prática que funciona muito é fatiar o texto. Em vez de entregar um textão de uma vez e assustar o aluno, que tal dividir a leitura em pequenas doses de sentido? O professor trabalha trecho por trecho, faz perguntas rápidas e checa se o conteúdo foi digerido antes de avançar.

Recursos visuais também salvam vidas nessa etapa. Mapas conceituais, tabelas, sequências de imagens e esquemas ajudam o estudante a bater o olho e entender como as ideias se conectam. Fica mais fácil desenhar a informação na mente.

Por fim, não dá para ignorar o vocabulário. Palavra desconhecida é barreira na certa, ainda mais quando ela insiste em aparecer nos materiais didáticos. Mas

atenção: nada de decorar dicionário. O segredo é destrinchar o significado das palavras dentro do próprio contexto da leitura, de forma natural e prática.

Outro aspecto evidenciado na análise foi a importância do contato com diferentes gêneros textuais. O estudante precisa compreender que cada texto possui uma finalidade, uma estrutura e um modo de organização próprios.

Histórias, poemas, notícias, receitas, convites, bilhetes, histórias em quadrinhos, propagandas, textos informativos e textos digitais podem fazer parte das atividades de alfabetização e letramento.

A utilização de diferentes gêneros amplia o repertório linguístico e permite que o estudante desenvolva estratégias de leitura adequadas às diferentes situações comunicativas.

Assim, uma aula de leitura não precisa limitar-se aos textos presentes no livro didático. O professor pode utilizar materiais encontrados no cotidiano dos alunos, tornando o processo mais significativo e aproximando a leitura das práticas sociais.

Trazer o lúdico para a sala de aula abre caminhos incríveis para ensinar leitura e escrita. Dinâmicas de perguntas e respostas, quebra-cabeças com textos, montagem de sequências narrativas, associação de imagens com palavras e até teatro ajudam muito na hora de compreender o que se lê.

Mas atenção: brincar por brincar não basta. O jogo precisa ter um propósito claro. Cabe ao professor traçar, antes de começar, qual habilidade exata ele quer que a turma desenvolva ali.

Uma encenação rápida serve para checar se os alunos entenderam o papel de cada personagem e o desenrolar da história. Já um jogo de ordenar fatos ajuda a estruturar a noção de tempo. Para fechar, associar elementos visuais a palavras amarra de forma prática a relação entre o que está escrito e o seu significado real.

As tecnologias digitais também ampliam as possibilidades de trabalho com a leitura. Histórias digitais, livros eletrônicos, vídeos, atividades interativas e plataformas educativas podem complementar as experiências realizadas em sala.

O uso desses recursos pode ser especialmente interessante quando permite ao estudante interagir com o texto, ouvir sua leitura, observar imagens, responder questões e construir diferentes formas de representação do conteúdo.

Contudo, os resultados analisados indicaram que a tecnologia não deve substituir a mediação docente. O recurso tecnológico precisa estar associado a um objetivo pedagógico claro. Cabe ao professor selecionar materiais adequados, orientar sua utilização e avaliar se o recurso realmente contribuiu para a aprendizagem.

Avaliar a leitura não é algo que se faz de uma vez só. Esqueça aquela ideia de aplicar apenas uma prova no fim do bimestre e achar que está tudo resolvido. O acompanhamento precisa ser diário, de perto, observando o caminho que o aluno percorre.

Nesse processo, diferentes habilidades entram em jogo. O professor deve observar se o estudante consegue achar dados diretos no texto, mas também se

vai além: ele saca a ideia central? Consegue ler nas entrelinhas e fazer inferências? Entende o vocabulário ou se perde no contexto? E mais: ele consegue relacionar as informações e criar um senso crítico sobre o que leu?

Para dar conta de tudo isso, a saída é variar as ferramentas. Não fique preso apenas ao papel e à caneta. Vale usar de tudo: rodas de conversa, desenhos, dramatizações, recontos orais, produções de texto e debates em grupo.

Essa variedade muda o jogo. Ela abre uma janela real para o que está acontecendo na cabeça do aluno. Às vezes, a criança trava na hora de escrever uma resposta, mas brilha ao explicar a mesma história falando. Perceber essa diferença é crucial. Só assim o professor consegue entender se o problema está na interpretação de texto ou, na verdade, na habilidade de colocar as ideias no papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado com o estudo que alfabetizar e letrar as crianças no Ensino Fundamental não é algo que acontece por acaso. Exige método, planejamento de verdade e, acima de tudo, sensibilidade para entender o momento de cada aluno.

Quando o estudante trava na leitura ou na escrita, o buraco costuma ser mais embaixo. O problema pode ir desde a dificuldade em juntar as letras até travar na hora de criar ou interpretar um texto. Por isso, é um erro enorme simplificar a questão ou jogar a culpa apenas nas costas da criança.

A ciência já mostra o caminho: quanto mais cedo você percebe onde o aluno está engasgando e age com a estratégia certa, mais rápido ele destrava. E o que realmente funciona na prática? Rotina de leitura, produção de texto constante, treino de consciência fonológica, além de jogos, brincadeiras pedagógicas, tecnologia bem aplicada e aquele olho no olho com atendimento individualizado.

No fim das contas, tudo deságua na preparação de quem está na frente da lousa. Sem uma formação docente sólida, o processo não anda. O professor alfabetizador precisa de repertório e sensibilidade para decifrar os diferentes ritmos de aprendizagem e dar conta de uma sala de aula que, na vida real, nunca é homogênea.

Dessa forma, alfabetizar e letrar implica assegurar ao estudante não apenas o domínio do código escrito, mas também condições para utilizar a leitura e a escrita de maneira autônoma, crítica e significativa.

Conclui-se, portanto, que a melhoria da alfabetização depende de uma ação articulada entre professor, escola, família e políticas públicas, com investimentos permanentes na formação docente, na avaliação diagnóstica, no acompanhamento pedagógico e na oferta de práticas educativas diversificadas.

REFERÊNCIAS

AMIL, Rodrigo da Costa; TANNUS, Alice Monteiro; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização e estratégias de intervenção.** In: ANAIS IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

ASSIS, Évelin Fulginiti de. Instrução em compreensão de leitura na sala de aula: o que podemos aprender com metanálises? **Educação em Revista**, 2023.

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

COUDRY, Maria Irma Hadler. **O que fazer com as dificuldades de leitura e escrita?** Analisar e intervir. Estudos Linguísticos, v. 51, n. 3, p. 1017-1034, 2023. DOI: 10.21165/el.v51i3.3263.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; SILVA, Gisele Brandão. A abordagem da leitura, na prática pedagógica do professor, como instrumento de intervenção para o desenvolvimento da autonomia leitora do discente. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, v. 8, n. 23, 2023. DOI: 10.18764/2525-3441v8n23.2023.18.

SANTOS, Stefany Moreira; VIEIRA, Solange Gomes; BRAGA, Denise da Silva. Proposta de intervenção pedagógica na alfabetização: experiências de uma residente. **Educação Básica Revista**, 2023.

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira; GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble; RAUSCH, Rita Buzzi. **Desafios de professoras iniciantes na docência da alfabetização**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 18, p. e10046, 2023. DOI: 10.7867/1809-03542022e10046.

SARAIVA, Kariny da Silva; ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. As dívidas com a alfabetização e o letramento no período pós-pandemia. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, 2025.

SILVA, Angélica de Souza. **Análise da práxis pedagógica: reflexões sobre estratégias de intervenção no processo de alfabetização**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

Capítulo 06

O Papel dos Quilombos como Territórios Culturais da Resistência Negra: Do Período Colonial aos Dias Atuais

The Role of Quilombos as Cultural Territories of Black Resistance: From the Colonial Period to the Present Day

Waldnely Gusmão da Silva
Universidad de la Integración de las Américas
Amélia Regina Batista Nogueira
Orientadora Dra.

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida que dá ênfase ao primeiro objetivo específico de uma tese de doutorado, desenvolvida como requisito para reconhecimento de títulos que traz como temática "O papel dos quilombos como territórios culturais da resistência negra: do período colonial aos dias atuais". Objetivo geral: analisar o papel dos quilombos como territórios culturais de resistência negra, desde o período colonial até os dias atuais, destacando sua importância histórica, cultural, social e política para a população negra brasileira. Os quilombos não foram apenas locais de fuga para os escravizados, mas também centros de organização social, preservação cultural, construção de identidades e resistência contra as estruturas de opressão racial. Durante o período colonial, a criação dos quilombos simbolizou uma das principais formas de reação da população negra diante da escravidão, da violência e da exploração promovidas pelo sistema colonial. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com o enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que os quilombos são valiosos legados históricos, culturais e sociais do Brasil, essenciais para entender a formação da sociedade brasileira e os desafios contemporâneos enfrentados contra o racismo e as desigualdades sociais.

Palavras-chave: comunidades quilombolas; oposição negra; espaço territorial; cultura afro-brasileira; identidade cultural.

Abstract: This study provides a summary description focusing on the first specific objective of a doctoral thesis—developed as a requirement for degree recognition—centered on the theme "The role of quilombos as cultural territories of Black resistance: from the colonial period to the present day." General objective: to analyze the role of *quilombos* as cultural territories of Black resistance from the colonial period to the present, highlighting their historical, cultural, social, and political importance for the Black Brazilian population. Quilombos were not merely places of escape for enslaved people but also centers of social organization, cultural preservation, identity formation, and resistance against structures of racial oppression. During the colonial period, the establishment of quilombos symbolized a primary form of reaction by the Black population against the slavery, violence, and exploitation fostered by the colonial system. The methodological approach was based on qualitative bibliographic research. The main results indicate that quilombos represent valuable historical, cultural, and social legacies for Brazil, essential for understanding the formation of Brazilian society and the contemporary challenges posed by racism and social inequalities.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.6

Keywords: quilombola communities; black resistance; territorial space; afro-Brazilian culture; cultural identity.

INTRODUÇÃO

A trajetória do Brasil está intimamente conectada à presença da população afro-brasileira e às diversas maneiras de resistência que surgiram em resposta ao sistema de escravidão. Por mais de trezentos anos, milhões de africanos foram trazidos ao país à força, sujeitos a variadas formas de exploração, violência e desumanização. Contudo, os negros não se mantiveram inertes frente a essa situação. Pelo contrário, desenvolveram várias estratégias de luta, destacando-se entre elas as fugas, os levantes, as organizações religiosas, as redes de apoio mútuo e a criação de quilombos.

Dentro desse panorama, entender os quilombos implica ir além da visão convencional de que esses locais eram meramente concentrações de indivíduos escravizados que escapavam. Os quilombos representaram vivências de cooperação coletiva e a elaboração de métodos alternativos ao sistema de escravidão. Segundo Moura (1981), a resistência negra foi uma constante ao longo do período da escravidão, manifestando-se de diversas maneiras e refletindo a resistência dos negros à dinâmica de exploração vigente. Objetivo geral: analisar o papel dos quilombos como territórios culturais de resistência negra, desde o período colonial até os dias atuais, destacando sua importância histórica, cultural, social e política para a população negra brasileira.

A presente obra se justifica, pois a vivência em comunidades quilombolas, assim, incorpora uma essência territorial, social e cultural. O espaço não se limita a ser um local físico de habitação e segurança, mas também se configura como um ambiente onde se produz a vida, se perpetuam tradições culturais, se fortalecem laços comunitários e se preserva a memória dos ancestrais. Nesse contexto, o território quilombola deve ser entendido como um lugar de pertencimento e de desenvolvimento da identidade.

A história dos quilombos ilustra que a luta da população negra persiste mesmo após a abolição da escravidão em 1888. A liberdade formal não veio acompanhada de condições materiais que garantissem inclusão social, como acesso à terra, educação, emprego digno e cidadania. Assim, tanto as comunidades quilombolas tradicionais quanto as mais recentes ainda lidam com a marginalização, disputas por terras e a falta de reconhecimento social.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental nesse processo ao reconhecer os direitos territoriais das comunidades remanescentes de quilombos. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). Esse dispositivo constitucional modificou significativamente a compreensão jurídica sobre os territórios quilombolas, reconhecendo a relação histórica entre essas comunidades e suas terras.

Além da dimensão territorial, a cultura constitui elemento essencial para compreender a experiência quilombola. As comunidades preservam conhecimentos tradicionais, formas de trabalho, manifestações religiosas, práticas alimentares, festas, músicas, danças, narrativas orais e modos próprios de relacionamento com a natureza. Essas práticas constituem importantes elementos da identidade coletiva e demonstram a continuidade histórica das populações negras no Brasil.

Para Munanga (2009), a identidade negra está relacionada a processos históricos, culturais e sociais de construção do pertencimento. Assim, as comunidades quilombolas desempenham papel significativo na manutenção de referências culturais afro-brasileiras e na transmissão de conhecimentos entre diferentes gerações.

A importância deste debate está ligada à urgência de valorizar o papel histórico das comunidades negras na constituição do Brasil, além de enfrentar visões que limitam a experiência dos quilombos a eventos isolados da história. Os quilombos são elementos ativos da sociedade brasileira e continuam a ser essenciais na conservação da memória, da cultura, da identidade e das maneiras de resistência coletiva.

Assim, a pesquisa sobre os quilombos envolve entender as conexões entre racismo, espaço, memória, cultura e cidadania. A história dos quilombos revela que a resistência negra é um processo histórico ininterrupto, em que a proteção do território se liga intimamente à manutenção da vida em comunidade, das tradições ancestrais e das expressões culturais desenvolvidas ao longo do tempo.

OS QUILOMBOS NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO

No contexto colonial do Brasil, a escravidão foi um dos alicerces econômicos e sociais da sociedade. A exploração da população africana e afrodescendente se deu por meio de trabalho forçado, violência física e simbólica, além da supressão de direitos essenciais. Contudo, mesmo diante de condições extremamente difíceis, os indivíduos escravizados criaram diversas formas de resistência. Dentre essas táticas, a criação de quilombos destacou-se como uma ação de grande importância histórica.

A historiografia convencional, por muitos anos, caracterizou os quilombos, em sua essência, como refúgios de escravizados que tentavam escapar das forças coloniais. No entanto, essa visão é limitada e não capta a riqueza e a complexidade desses espaços. Os quilombos simbolizaram formas de organização social, econômica, política e cultural desenvolvidas pela população negra em resistência ao sistema escravista.

De acordo com Moura (1981), o quilombo é uma das expressões mais significativas da resistência negra no Brasil. Sob essa ótica, a fuga não deve ser vista apenas como uma ação isolada de alguém buscando escapar do trabalho forçado. A criação de comunidades quilombolas simbolizava uma quebra com o sistema escravagista e a elaboração de novas maneiras de organizar a vida.

Os quilombos eram encontrados em diversas áreas do Brasil, cada um com suas particularidades influenciadas pelas condições geográficas, econômicas e sociais de sua localização. Muitas dessas comunidades se fixaram em locais de difícil acesso, como matas, montanhas e zonas distantes dos centros coloniais, aproveitando seu conhecimento do ambiente para se proteger contra expedições militares e tentativas de aprisionamento.

Um dos quilombos mais famosos é o Quilombo dos Palmares, que se situa na atual Serra da Barriga, em Alagoas. Palmares representou uma experiência persistente de organização política e social, congregando milhares de indivíduos e criando suas próprias relações econômicas e comunitárias. A resistência de Palmares, particularmente sob a liderança de Zumbi, transformou-se em um dos principais ícones históricos da luta do povo negro no Brasil.

A vivência em Palmares evidencia que os quilombos vão além de meros refúgios. Eram comunidades que cultivavam alimentos, promoviam a organização comunitária, realizavam atividades econômicas e mantinham traços culturais africanos. Assim, o quilombo representava uma alternativa real ao sistema social fundamentado na escravidão.

Nesse contexto, Nascimento ressalta o papel fundamental dos quilombos na compreensão da resistência da população negra e na preservação de sua trajetória histórica.

“A vivência nos quilombos refletia a habilidade dos afrodescendentes em estabelecer áreas de autonomia e recuperar modos de convivência que foram brutalmente rompidos pelo sistema escravagista” (Nascimento,1980).

A resistência dos quilombolas tinha também um aspecto cultural. Os homens, mulheres e crianças que habitavam essas comunidades traziam consigo saberes, crenças, expressões religiosas, modos de trabalho, técnicas agrícolas, canções, narrativas e tradições de diversos povos africanos. No ambiente quilombola, esses elementos foram reinterpretados e passados de geração em geração, desempenhando um papel fundamental na construção da cultura afro-brasileira.

Segundo Munanga (2009), a cultura desempenha um papel essencial na formação das identidades coletivas, uma vez que possibilita que os grupos identifiquem sua história e criem laços de pertencimento. Assim, os quilombos podem ser interpretados como locais onde a identidade negra tem sido incessantemente reconfigurada e fortalecida.

A existência dessas comunidades em si já era um desafio à estrutura colonial. O regime de escravidão tentava dominar não apenas a mão de obra, mas também os corpos, as movimentações, as dinâmicas familiares e as expressões culturais dos negros. Ao formar comunidades com certo grau de autonomia, os quilombolas estabeleciam locais onde podiam reconfigurar suas relações sociais e manter vivas as tradições de seus antepassados.

É fundamental ressaltar a inclusão das mulheres nas lutas quilombolas. Apesar de várias narrativas históricas enfatizarem os homens, as mulheres exercem papéis cruciais na estruturação da vida em comunidade, na agricultura, na passagem de

saberes, na conservação das tradições culturais e na criação de laços de apoio mútuo. Assim, a trajetória dos quilombos precisa ser examinada levando em conta a variedade de indivíduos que se envolveram nessas vivências.

Um outro ponto relevante é a conexão dos quilombolas com a terra. O espaço territorial não tinha apenas um valor financeiro, mas era essencial para a autonomia e a continuidade da comunidade. A terra possibilitava a produção de alimentos, a construção de habitações, a realização de cerimônias religiosas, a conservação de recursos naturais e o fortalecimento de laços de solidariedade.

Dessa forma, território e resistência estão intimamente conectados. A aquisição e preservação de um espaço individual permitiram aos quilombolas criar modos de vida alternativos. Essa ligação histórica com a terra continua a ser um dos aspectos essenciais das comunidades quilombolas atuais.

A luta dos quilombos gerou reações brutais das autoridades coloniais. Foram montadas expedições militares com o objetivo de eliminar essas comunidades e prender seus moradores. Essa repressão evidencia que os quilombos eram vistos como um risco à manutenção da ordem escravista, exatamente porque mostravam que era viável estabelecer modos de vida independentes do domínio dos senhores e das autoridades coloniais.

Os quilombos devem ser vistos como manifestações históricas multifacetadas. Eles simbolizaram resistência em diversas esferas: política, econômica, social e cultural. Além de serem áreas de abrigo, tornaram-se espaços de autonomia, identidade e conservação de conhecimentos. A vivência nos quilombos, que teve início na época da escravidão, criou alicerces para uma tradição de luta negra que persistiria mesmo após a formalização do fim do trabalho escravo.

Quilombos como Territórios de Resistência Negra

Entender os quilombos enquanto espaços culturais requer reconhecer que o conceito de território vai além de uma área geográfica definida. Ele abrange interações sociais, lembranças, identidade, poder, sentimento de pertencimento e estilos de vida. Para as comunidades quilombolas, a terra carrega tanto um valor material quanto simbólico, pois está intimamente ligada à herança dos ancestrais e à perpetuação da vida comunitária.

Almeida (2002) destaca a importância de entender as denominadas “terras de preto” levando em conta as maneiras particulares de ocupação e uso coletivo do solo. Essa abordagem ajuda a ir além de uma visão puramente legal ou econômica do território, possibilitando vê-lo como um espaço de reprodução social e cultural.

A territorialidade quilombola está ligada à formação de laços comunitários. A comunidade cria suas próprias maneiras de se organizar, dividir responsabilidades, utilizar os recursos do meio ambiente e repassar saberes. As atividades diárias transformam o território em um local de criação e manutenção da cultura.

Dessa forma, a resistência das comunidades quilombolas vai além da simples contestação das estruturas opressoras. Ela se revela também na habilidade de

preservar estilos de vida, valores, saberes e tradições culturais frente a processos históricos de exclusão.

Beatriz Nascimento (2006) teve um papel relevante na interpretação do quilombo como uma categoria tanto histórica quanto política. Segundo ela, refletir sobre o quilombo envolve reconhecer a persistência das experiências de organização e resistência da comunidade negra. Assim, o quilombo não deve ser encarado apenas como um evento do passado colonial, mas sim como um ponto de referência para entender as diversas formas de organização da população negra ao longo da história do Brasil.

Essa reflexão revela que o quilombo possui uma camada temporal. Há uma lembrança histórica relacionada ao quilombo, assim como existem comunidades quilombolas atuais que seguem batalhando pela preservação de suas terras. Assim, passado e presente estão interligados.

A defesa do espaço territorial é crucial, uma vez que diversas comunidades quilombolas têm lidado e continuam lidando com disputas sobre a posse e a propriedade de suas terras. Manter-se em seu território é vital para guardar não apenas um local físico, mas também uma narrativa compartilhada.

A Constituição Brasileira de 1988 trouxe uma transformação importante nesse contexto. Ao assegurar o direito à posse permanente das terras habitadas pelos descendentes das comunidades quilombolas, o governo do Brasil começou a validar legalmente uma demanda histórica desses grupos.

A valorização constitucional também ajudou a expandir a compreensão da cidadania dos quilombolas. O direito à terra está interligado a outros direitos essenciais, como acesso à educação, saúde, emprego, segurança alimentar, proteção ambiental e promoção cultural.

Assim, a luta dos quilombolas na atualidade pode ser vista como uma extensão das formas históricas de resistência desenvolvidas pela população afrodescendente. Se, durante o período colonial, a resistência estava ligada à evasão do sistema de escravidão e à formação de comunidades independentes, hoje ela se manifesta na promoção da regularização de terras, na proteção ambiental, na valorização cultural e na solicitação de políticas públicas.

A resistência quilombola, assim, é de natureza coletiva. Não se limita a pessoas individuais, mas abrange famílias, comunidades, grupos e entidades que lutam pela defesa de seus direitos. Essa característica coletiva enriquece a identidade e viabiliza a transmissão de saberes e práticas culturais às futuras gerações.

Um outro aspecto essencial é a memória. As histórias compartilhadas pelos mais experientes, os relatos dos ancestrais, os locais tidos como significativos para a comunidade e as tradições culturais funcionam como formas de salvaguardar a identidade. A memória quilombola ajuda a combater o esquecimento histórico gerado pelo racismo e pela exclusão social.

Sob essa ótica, os quilombos representam áreas culturais de resistência, pois abrigam componentes essenciais para a preservação das identidades afro-

brasileiras. Essas localidades funcionam como um espaço que unifica habitação, produção, memória, legado ancestral e engajamento político.

Dessa forma, entender os quilombos como espaços culturais envolve aceitar que sua relevância vai além da história antiga. Eles continuam a ser significativos na atualidade, pois servem como locais onde as comunidades negras seguem construindo sua narrativa, conservando saberes e lutando por seus direitos.

Cultura, identidade e territorialidade quilombola

A cultura representa uma das áreas fundamentais da vivência quilombola. Ao longo do tempo, as comunidades afro-brasileiras estabeleceram expressões culturais que impactaram a construção da sociedade brasileira. Elementos como a espiritualidade, a música, a dança, a gastronomia, o saber sobre plantas medicinais, as técnicas agrícolas e as formas de organização comunitária são manifestações de saberes que perduraram através das gerações.

A disseminação desse conhecimento acontece, na maioria das vezes, através da comunicação oral e da interação dentro da comunidade. Os mais experientes têm um papel crucial nesse contexto, funcionando como preservadores de memórias, narrativas e saberes ancestrais.

Segundo Munanga (2009), a identidade se forma ao longo da história e está ligada às vivências coletivas dos grupos. No ambiente quilombola, o apreço pelo território e pela comunidade é um fator essencial para a formação da identidade.

A identidade quilombola se fortalece através da valorização de suas raízes ancestrais. Os antepassados são considerados fundamentais na narrativa da comunidade, e suas vivências servem como base para guiar ações atuais e planos futuros. Assim, a cultura quilombola não pode ser vista como algo fixo ou restrito a expressões folclóricas. É uma cultura em constante evolução, que se adapta ao longo dos anos, preservando ao mesmo tempo suas conexões históricas e identitárias.

A conservação da cultura também se configura como uma maneira de combater o racismo. Ao reconhecer sua trajetória, saberes e costumes, uma comunidade restabelece a validade de sua presença e contrarresta processos históricos que buscam silenciar a população negra.

Dessa forma, a valorização das comunidades quilombolas precisa ser incorporada nas políticas educacionais e culturais do Brasil. O reconhecimento desses espaços ajuda a enriquecer a compreensão da diversidade cultural da nação e a desafiar imagens estereotipadas relacionadas à população negra.

A instituição de ensino desempenha um papel importante nesse contexto. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelece a legislação educacional do Brasil, permite que as vivências quilombolas sejam incorporadas ao currículo, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e luta contra o racismo.

Assim, o território quilombola pode ser visto como um ambiente de aprendizado. Nesse espaço, é gerado conhecimento acerca da natureza, das

práticas agrícolas, da história, das crenças, da alimentação, das interações sociais e da herança cultural. Reconhecer a importância desses saberes implica entender que o conhecimento vai além dos contextos educacionais convencionais.

A validação dos direitos das comunidades quilombolas no Brasil é o resultado de um extenso percurso histórico de mobilização social e política. Por muito tempo, essas comunidades foram ignoradas tanto pelas instituições do governo quanto pela historiografia dominante.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representou um significativo avanço no reconhecimento da existência e dos direitos territoriais dessas populações. O artigo 68 do Ato que trata das Disposições Constitucionais Transitórias determina que:"Às comunidades quilombolas que permanecem em suas terras é garantida a posse permanente, sendo necessário que o Estado forneça os títulos correspondentes" (Brasil, 1988).

Esse mecanismo é fundamental, pois reconhece que a conexão das comunidades quilombolas com suas terras tem uma essência histórica e coletiva. Assim, o território não é visto apenas sob a perspectiva da posse individual, mas sim como um elemento essencial para a continuidade física, social e cultural dessas comunidades.

O reconhecimento legal, por outro lado, não se deu de maneira automática. A implementação dos direitos territoriais das comunidades quilombolas requer uma série de procedimentos administrativos, que incluem a identificação das comunidades, o reconhecimento do território, a regularização da posse da terra e a emissão de títulos. Assim, há uma distinção importante entre a formalização de um direito e sua verdadeira realização.

A existência de comunidades quilombolas no Brasil atual revela a persistência histórica dos grupos negros que se estruturam em relação a seus territórios de identidade. Essas comunidades estão localizadas em diversas partes do país e exibem uma rica variedade cultural, econômica, ambiental e social.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada em uma perspectiva histórico-interpretativa. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os quilombos para além de sua dimensão histórica, considerando-os como territórios culturais nos quais se articulam resistência, identidade, memória, ancestralidade e luta por direitos.

O enfoque qualitativo mostra-se adequado porque possibilita interpretar fenômenos sociais e históricos considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos exclusivamente a números, envolvendo significados, valores, crenças, atitudes e relações sociais. Nesse sentido, o estudo

dos quilombos exige uma análise que considere as experiências históricas e culturais das populações negras.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, mediante levantamento e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais, legislação brasileira e publicações institucionais relacionadas à história dos quilombos, à resistência negra, à territorialidade, à identidade afro-brasileira e aos direitos das comunidades quilombolas.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno. Para este estudo, a pesquisa bibliográfica possibilitou estabelecer um diálogo entre autores clássicos e contemporâneos que discutem a formação dos quilombos e sua importância para a população negra brasileira.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em produções relacionadas aos seguintes eixos temáticos: quilombos e escravidão; resistência negra; Quilombo dos Palmares; território e territorialidade; identidade negra; legislação brasileira e desafios contemporâneos das comunidades quilombolas.

Entre os autores utilizados como referência teórica, destacam-se Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, além de documentos legais e institucionais relacionados aos direitos das comunidades quilombolas.

A análise documental incluiu a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que reconhece a propriedade definitiva das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Também foram considerados a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, o Decreto nº 4.887/2003 e outros dispositivos relacionados à proteção da cultura, da identidade e dos territórios quilombolas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo dos resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental revelou que os quilombos são fenômenos de grande importância histórica, social, cultural e política para a constituição da sociedade brasileira. As evidências mostraram que a vivência nos quilombos vai além da simples noção de fuga do sistema escravocrata, pois esses locais simbolizam espaços de resistência, cooperação, geração de saberes, preservação cultural e fortalecimento das identidades afro-brasileiras.

O primeiro achado observado revela que os quilombos foram uma das mais importantes maneiras de resistência da população negra durante a época da escravidão. Essa resistência não se manifestou apenas através de lutas armadas, mas também por meio da formação de comunidades independentes, da conservação de laços familiares, da prática de religiosidade, da agricultura e da continuação de saberes culturais.

O estudo da literatura mostrou que a presença dos quilombos desafiava de maneira direta a estrutura da escravidão. Segundo Moura (1981), a resistência dos negros era uma componente essencial do sistema escravista no Brasil, visto que os escravizados elaboraram diversas táticas para combater a exploração e conquistar áreas de autonomia.

O segundo resultado diz respeito à importância do território para a formação das comunidades quilombolas. A investigação revelou que o território tem um valor que vai além do aspecto físico ou econômico. Ele representa um local de pertencimento, de memória, de produção, de reprodução cultural e de continuidade histórica.

Almeida (2002) enriquece essa compreensão ao abordar maneiras particulares de ocupação e uso compartilhado da terra por grupos tradicionais. No contexto quilombola, a conexão com a terra está intimamente relacionada à trajetória da comunidade e às vivências de seus antepassados.

A pesquisa indicou, assim, que território e identidade estão intrinsecamente ligados. O espaço não é somente o local onde as pessoas vivem; ele está vinculado às manifestações culturais, ao saber tradicional, às interações dentro da comunidade e à memória compartilhada.

Esse resultado esclarece a razão pela qual a busca pela regularização dos territórios quilombolas tem uma importância tanto política quanto cultural. Quando uma comunidade é despojada do seu território, não está apenas perdendo um local para viver ou produzir, mas também pode enfrentar consequências negativas em sua identidade e na passagem de saberes entre gerações.

Beatriz Nascimento (2006) enriquece essa análise ao conectar o quilombo com as vivências históricas de resistência e organização da população negra. Sob esse ângulo, o espaço territorial é fundamental para manter modos de vida coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução deste estudo permitiu entender a importância dos quilombos como lugares de resistência cultural negra desde a época colonial até o presente. A pesquisa em livros e documentos revelou que os quilombos foram espaços significativos de combate ao sistema escravagista, de mobilização coletiva, de proteção cultural e de desenvolvimento de modos de vida autônomos. Assim, sua relevância histórica vai além da ideia de que eram meros refúgios para indivíduos escravizados que conseguiram escapar.

Durante o período colonial, a criação de quilombos se destacou como uma das principais táticas coletivas de resistência da população negra contra a escravidão. As comunidades quilombolas estabeleceram modelos de organização social, econômica e cultural que garantiram a subsistência de seus membros e possibilitaram a formação de áreas com autonomia relativa. A história do Quilombo dos Palmares, nesse contexto, se transformou em um dos maiores ícones da luta negra no Brasil.

O estudo ainda revelou que a resistência das comunidades quilombolas abrange uma esfera cultural. Nas áreas quilombolas, foram mantidos e reconfigurados saberes, práticas religiosas, expressões artísticas, modos de trabalho, hábitos alimentares, histórias orais e valores coletivos. A passagem desses saberes de uma geração para outra favoreceu a perpetuação da identidade afro-brasileira e a conservação da memória dos ancestrais.

Um outro ponto destacado foi a relevância do território na formação da identidade quilombola. O território vai além de ser apenas uma zona geográfica ou um local de atividade econômica. Ele é um espaço de pertencimento, memória, ancestralidade, interação, produção cultural e continuidade da vida em comunidade. Portanto, a proteção do território é também a proteção da identidade e da cultura dessas comunidades.

Quanto ao objetivo geral, que consistiu em analisar o papel dos quilombos como territórios culturais de resistência negra, desde o período colonial até os dias atuais, conclui-se que os quilombos desempenharam e continuam desempenhando uma função fundamental na preservação da identidade, da memória, da cultura e da autonomia das populações negras. Sua existência demonstra a continuidade histórica das estratégias de resistência e organização coletiva da população afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.)**. Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BEATRIZ. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** Petrópolis: Vozes, 1980.

Capítulo 07

As Diferentes Visões dos Teóricos da Educação sobre o Projeto Político-Pedagógico e as Contribuições da LDB Nº 9.394/1996

The Different Perspectives of Educational Theorists on the Political-Pedagogical Project and the Contributions of LDB No. 9.394/1996

Claudia Maria Duarte Figueiredo
Universidad de la Integración de Las Américas
Simone Cecília Paoli
Orientadora Drª
Alderlan Souza Cabral
Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado, que dá ênfase ao primeiro objetivo específico, desenvolvida para reconhecimento de títulos, que traz como temática: "As diferentes visões dos teóricos da educação sobre o projeto político-pedagógico e as contribuições da LDB nº 9.394/1996". Objetivo geral: conhecer as diferentes visões dos teóricos da educação sobre o Projeto Político-Pedagógico e compreender o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 estabelece acerca de sua elaboração, execução e participação da comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um instrumento fundamental para a organização do trabalho educativo e para a definição da identidade, dos objetivos e das ações desenvolvidas pelas instituições escolares. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo. Foram analisadas produções acadêmicas e livros relacionados ao PPP, à gestão democrática, à organização escolar e ao planejamento educacional, com ênfase em autores publicados entre 2015 e 2020. A análise demonstrou que o PPP não deve ser compreendido apenas como documento burocrático, mas como instrumento político, pedagógico e democrático, capaz de orientar as práticas escolares e favorecer a participação dos diferentes segmentos da comunidade. As contribuições de Libâneo, Paro, Vasconcellos, Fernandes e Pereira, entre outros, evidenciaram diferentes ênfases, mas convergiram quanto à necessidade de participação coletiva, planejamento e articulação entre a realidade escolar e os objetivos educacionais.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; gestão democrática; educação; LDB; participação escolar.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—developed for degree recognition purposes—focusing on the first specific objective and addressing the theme: "The different perspectives of educational theorists regarding the Political-Pedagogical Project and the contributions of Law No. 9.394/1996 (LDB)." General objective: to examine the different perspectives of educational theorists regarding the Political-Pedagogical Project (PPP) and to understand the provisions of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/1996) concerning its development, implementation, and the participation of the school community. The Political-Pedagogical Project (PPP) serves as a fundamental tool for organizing educational work and defining the identity, objectives, and actions of educational

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.7

institutions. The methodological process involved qualitative bibliographic research. Academic works and books related to the PPP, democratic management, school organization, and educational planning were analyzed, with a focus on authors who published between 2015 and 2020. The analysis demonstrated that the PPP should not be viewed merely as a bureaucratic document, but rather as a political, pedagogical, and democratic instrument capable of guiding school practices and fostering the participation of various segments of the community. The contributions of authors such as Libâneo, Paro, Vasconcellos, Fernandes, and Pereira highlighted different areas of emphasis but converged on the need for collective participation, planning, and alignment between school reality and educational objectives.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Democratic management. Education. LDB. School participation.

INTRODUÇÃO

A escola constitui uma instituição social cuja função ultrapassa a transmissão sistemática dos conhecimentos historicamente produzidos. Sua atuação está relacionada à formação intelectual, social, cultural e cidadã dos estudantes. Por essa razão, a organização das práticas educativas necessita estar fundamentada em objetivos, princípios e ações capazes de responder às necessidades concretas dos sujeitos e da comunidade na qual a instituição está inserida.

Sob essa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desempenha um papel central na estruturação escolar, definindo as bases e os rumos para a atividade docente. Por meio dele, tornam-se claras as visões de sociedade, educação, currículo, ensino, aprendizagem, avaliação e administração que norteiam a prática cotidiana dos educadores.

Contudo, existem diversas abordagens teóricas a respeito do PPP, de modo que distintos pesquisadores priorizam diferentes dimensões desse documento. Libâneo (2017), sob esse prisma, associa a gestão e a estruturação da escola à consolidação de um ambiente democrático e participativo, ressaltando o papel do debate coletivo na construção do projeto pedagógico-curricular.

A presente obra se justifica, pois o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desempenha papel fundamental na estruturação escolar, visto que define as diretrizes e os fundamentos norteadores da prática educativa. Esse documento possibilita formalizar visões sobre educação, sociedade, currículo, ensino, aprendizagem, avaliação e gestão, constituindo-se em um parâmetro para as atividades realizadas pelos profissionais que atuam na instituição.

O entendimento acerca do PPP, contudo, não é uniforme, existindo diferentes perspectivas teóricas que priorizam dimensões específicas de sua estrutura. Libâneo (2017), por exemplo, associa a ordenação e o gerenciamento da escola à consolidação de um ambiente democrático e participativo, evidenciando o valor da formulação e do debate público em torno do plano pedagógico-curricular.

Fernandes e Pereira (2015), por sua vez, compreendem o PPP como uma importante estratégia para a concretização da gestão democrática. Para esses

autores, a construção coletiva do projeto pode contribuir para transformar os princípios democráticos em práticas efetivas no cotidiano escolar.

Fernandes (2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que o PPP constitui "um instrumento de gestão democrática" e um guia para a organização das atividades da escola, devendo estar em permanente processo de reconstrução coletiva.

Além das contribuições teóricas, a compreensão do PPP encontra respaldo na legislação educacional brasileira. A Lei nº 9.394/1996 estabelece, no artigo 12, que compete aos estabelecimentos de ensino "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, existe uma relação direta entre o PPP, a organização escolar e a prática docente. O projeto não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva da direção, pois sua elaboração envolve diferentes sujeitos da comunidade escolar.

COMPREENDENDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico representa uma forma de organizar intencionalmente o trabalho educativo. Sua denominação evidencia duas dimensões inseparáveis: a política e a pedagógica.

A dimensão política relaciona-se às finalidades sociais da educação e ao tipo de formação humana que a escola pretende promover. A dimensão pedagógica está associada à organização das práticas de ensino, currículo, avaliação, planejamento e aprendizagem.

Fernandes e Pereira (2015) destacam a importância da construção coletiva do PPP para a efetivação da gestão democrática. Segundo os autores, a elaboração do projeto constitui uma ação estratégica para fortalecer a participação da comunidade escolar e enfrentar o desafio de transformar a gestão democrática em prática concreta.

Sob essa perspectiva, o PPP não se limita a um mero instrumento burocrático. Sua formulação demanda analisar criticamente o contexto da instituição, hierarquizar prioridades e planejar ações voltadas ao atingimento das metas educacionais.

Libâneo (2017) destaca que compreender a organização e a administração da escola é essencial para consolidar um modelo democrático e colaborativo. O autor vincula o engajamento dos sujeitos ao debate coletivo do projeto pedagógico-curricular, evidenciando que a liderança escolar deve propiciar meios para a efetiva inserção de diversos atores no cotidiano institucional.

Desse modo, o PPP atua como representação da identidade escolar e norteador de suas ações. Uma construção verdadeiramente coletiva viabiliza que professores, gestores, estudantes, funcionários e familiares colaborem diretamente no direcionamento dos rumos da instituição.

A contribuição de José Carlos Libâneo para a discussão do PPP está relacionada principalmente à organização e gestão da escola. Para o autor,

compreender a escola significa compreender também sua estrutura organizacional, seus processos de gestão e as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente. Libâneo enfatiza que :

> A organização e a gestão escolar são indispensáveis para a construção de uma escola democrática e participativa. Nesse sentido, o projeto pedagógico-curricular não deve ser produzido de maneira isolada, pois precisa resultar de discussão e participação dos sujeitos que integram a comunidade escolar. (Libâneo,2017).

A visão de Libâneo permite compreender que o PPP deve articular os objetivos educacionais às formas de organização da escola. Dessa maneira, o projeto não apenas define aquilo que a instituição pretende realizar, mas também contribui para organizar as condições necessárias para que essas ações sejam efetivadas.

A administração democrática configura-se como um dos pilares fundamentais vinculados ao PPP. No estudo de Fernandes e Pereira (2015), o projeto político-pedagógico é examinado como um instrumento estratégico para viabilizar essa gestão, ressaltando-se que o engajamento de toda a comunidade escolar representa um requisito essencial para consolidar a dimensão democrática da instituição.

Todavia, os pesquisadores observam que a consolidação da gestão democrática impõe desafios complexos. A mera instituição de canais formais de participação é insuficiente para assegurar a descentralização real do poder decisório. Sob essa ótica, o PPP deve se estruturar a partir de uma dinâmica contínua de debate, avaliação crítica e deliberação conjunta.

Nessa mesma linha de raciocínio, Fernandes (2018) corrobora essa perspectiva ao defender que o PPP necessita ser mantido em permanente dinâmica de “(re)construção coletiva”.

Tal premissa carrega uma relevante consequência para a prática educativa: o PPP não pode ser tratado como um documento estático. Diante das dinâmicas sociais em mutação, das novas demandas apresentadas pelos alunos e dos obstáculos diários da rotina escolar, faz-se indispensável que o projeto passe por revisões e readequações sistemáticas.

A contribuição de Vasconcellos para o debate está relacionada à compreensão do planejamento como processo de reflexão e organização da ação educativa. O planejamento escolar não deve representar apenas o preenchimento de documentos, mas uma ação intencional voltada para a transformação da realidade educacional.

Nessa perspectiva, o PPP constitui uma referência para que a escola estabeleça objetivos, identifique problemas, defina estratégias e acompanhe os resultados alcançados. O planejamento, portanto, precisa estar articulado às necessidades reais da instituição.

Vasconcellos (2019) evidencia a importância de relacionar o projeto político-pedagógico ao cotidiano escolar. Isso significa que as ações previstas no documento precisam encontrar correspondência na prática dos gestores, professores e demais profissionais da educação.

A respeito da ligação entre o PPP e a democratização do ensino público, as contribuições de Paro (2016) são fundamentais. Sob a ótica do autor, a viabilização de uma gestão democrática demanda o envolvimento real dos diversos atores que integram o ambiente escolar.

Sob esse prisma, participar vai além de simplesmente comparecer a reuniões ou responder a consultas esporádicas feitas à comunidade. Torna-se indispensável assegurar aos indivíduos condições reais de intervenção nas tomadas de decisão concernentes à estruturação e ao funcionamento da escola.

Tal entendimento vincula-se de forma direta ao PPP, visto que o processo de sua construção pode se configurar como um momento propício para debater as demandas, as dificuldades e as metas da instituição de ensino.

O PPP como Instrumento de Transformação

Com base nas diversas perspectivas examinadas, compreende-se que o PPP constitui um mecanismo capaz de reconfigurar o cotidiano escolar. Fernandes (2018) correlaciona essa ferramenta ao aprimoramento das atividades pedagógicas e da qualidade do ensino, ressaltando que as iniciativas associadas ao PPP possuem o potencial de consolidar a gestão democrática e viabilizar as metas de aprendizagem.

Sob essa ótica, a eficácia de um projeto requer a definição de metas precisas e intervenções práticas. A mera estipulação de diretrizes voltadas à inclusão, à colaboração ou ao desenvolvimento escolar é insuficiente se não houver a determinação de como tais fundamentos serão convertidos em ações concretas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constitui importante marco legal para a organização da educação brasileira. No que se refere ao PPP, a legislação utiliza principalmente a expressão “proposta pedagógica”, estabelecendo responsabilidades específicas para as instituições de ensino e para os docentes. O artigo 12 da LDB determina: “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

Essa determinação atribui à escola responsabilidade direta pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica. O mesmo estudo estabelece que a escola deve articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996).

Esse aspecto é particularmente importante para o PPP, pois demonstra que a proposta pedagógica não deve ser construída de forma isolada da realidade social.O artigo 13 determina que os docentes devem: “Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

A legislação também estabelece que o professor deve elaborar e cumprir seu plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola. Isso significa que existe uma relação entre o projeto institucional e o planejamento desenvolvido pelos professores. O trabalho docente deve estar articulado aos princípios e objetivos estabelecidos coletivamente pela instituição.

O artigo 14 da LDB estabelece princípios relacionados à gestão democrática e determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. A legislação também prevê a participação da comunidade escolar e local nos mecanismos colegiados de participação. Dessa forma, a LDB fornece sustentação jurídica para uma concepção participativa do PPP.

A autonomia escolar está relacionada à possibilidade de a instituição organizar seu trabalho considerando suas características, necessidades e objetivos, dentro dos limites estabelecidos pela legislação e pelos sistemas de ensino.

Libâneo (2017) relaciona a organização e a gestão da escola à participação efetiva dos sujeitos e à construção de uma instituição democrática. Para o autor, a organização escolar deve criar condições para a participação e para a discussão do projeto pedagógico-curricular.

> Nesse sentido, a autonomia não deve ser confundida com isolamento. A escola possui autonomia relativa, mas permanece integrada às políticas educacionais, às normas dos sistemas de ensino e às determinações legais. (Libâneo,2017).

A gestão democrática também exige transparência. A comunidade precisa conhecer os objetivos da escola, as ações planejadas, os resultados alcançados e as dificuldades encontradas.

Fernandes e Pereira (2015) mostram que a construção coletiva do PPP pode funcionar como estratégia para fortalecer a gestão democrática, embora sua efetivação dependa de condições concretas de participação.

A importância da participação da comunidade escolar

A colaboração dos diversos atores escolares é indispensável para garantir que o PPP reflita, de maneira fidedigna, o contexto real da instituição. Nesse processo, os docentes agregam saberes relativos à prática pedagógica e ao desenvolvimento da aprendizagem, ao passo que os gestores cooperam com a estruturação e a organização institucional.

De forma complementar, as famílias trazem informações relevantes sobre a realidade social dos discentes, os quais, por sua vez, podem cooperar na identificação de demandas e na proposição de medidas condizentes com sua vivência escolar.

Nesse sentido, Fernandes (2018) salienta a importância de reconstruir o PPP de forma conjunta, associando o engajamento coletivo ao fortalecimento da gestão democrática e ao aprimoramento do ensino.

Sob essa ótica, esse envolvimento não deve se restringir à fase de elaboração do documento, sendo fundamental que se estenda de modo contínuo ao acompanhamento e à avaliação das ações propostas.

Um PPP participativo pode favorecer maior compromisso dos sujeitos com os objetivos definidos pela instituição. Entretanto, quando o documento é elaborado apenas pela equipe gestora, sem diálogo com os demais segmentos, existe o risco de que suas propostas não correspondam às necessidades concretas da comunidade.

O PPP possui relação direta com a organização do trabalho pedagógico. Por meio dele, a escola pode estabelecer objetivos, metas, estratégias, responsabilidades e mecanismos de acompanhamento.

Libâneo (2017) destaca a importância da organização e da gestão para a construção de uma escola democrática e participativa. Essa organização envolve não apenas aspectos administrativos, mas também a dimensão pedagógica, incluindo a discussão do projeto da escola.

Vasconcellos (2019), ao tratar do planejamento e do projeto político-pedagógico, possibilita compreender que o planejamento precisa partir da realidade concreta e estabelecer ações intencionais para alcançar os objetivos definidos. Dessa maneira, o PPP deve apresentar relação com questões como:

- Dificuldades de aprendizagem;
- Formação continuada dos professores;
- Inclusão escolar;
- Avaliação da aprendizagem;
- Participação das famílias;
- Organização curricular;
- Estratégias de ensino;
- Combate à evasão;
- Melhoria da aprendizagem;
- Convivência escolar;
- Participação democrática.

A existência dessas questões no PPP, entretanto, somente produzirá resultados quando acompanhada de ações concretas e de avaliação permanente.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente obra foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. A escolha desse percurso metodológico ocorreu em razão do objetivo de conhecer diferentes concepções teóricas sobre o Projeto Político-Pedagógico e analisar sua relação com as determinações da legislação educacional.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas ao PPP, à gestão democrática, ao planejamento e à organização escolar. Foram priorizadas produções publicadas, conforme o recorte estabelecido para o estudo. Entre os autores analisados, destacaram-se Libâneo (2017), Paro (2016), Vasconcellos (2019), Fernandes e Pereira (2015) e Fernandes (2018).

Também foi realizada análise documental da LDB nº 9.394/1996, especialmente dos artigos 12, 13, 14 e 15, por apresentarem determinações diretamente relacionadas à proposta pedagógica, à participação docente, à gestão democrática e à autonomia das instituições escolares.

Os dados bibliográficos foram analisados de maneira interpretativa, buscando identificar as principais convergências e diferenças entre as concepções dos autores e os princípios estabelecidos pela legislação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise das produções selecionadas permitiu identificar que o PPP apresenta múltiplas dimensões e não pode ser reduzido a um documento de caráter administrativo.

O primeiro resultado identificado foi a dimensão democrática. Fernandes e Pereira (2015) apresentam o PPP como estratégia para fortalecer a gestão democrática, demonstrando que a construção coletiva do projeto constitui elemento importante para ampliar a participação dos sujeitos na organização da escola.

O segundo resultado corresponde à dimensão organizacional. Libâneo (2017) relaciona o projeto pedagógico-curricular à organização e gestão da escola, destacando a importância da participação na discussão do projeto e na construção de uma escola democrática.

O terceiro resultado refere-se à dimensão pedagógica. O PPP precisa orientar as práticas de ensino, o planejamento, o currículo e a avaliação. Dessa maneira, sua efetividade pode ser observada quando as diretrizes estabelecidas no documento estão presentes no cotidiano da sala de aula.

O quarto resultado está relacionado à participação coletiva. Fernandes (2018) afirma que o PPP deve estar em permanente processo de “(re)construção coletiva”, evidenciando que o projeto não deve ser considerado um documento definitivo.

O quinto resultado foi a existência de uma forte articulação entre legislação e teoria educacional. A LDB determina que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem sua proposta pedagógica e estabelece a participação dos docentes nesse processo.

A análise permite observar, portanto, que a legislação não trata a proposta pedagógica como responsabilidade exclusiva da direção. Ao contrário, a participação dos professores é explicitamente prevista.



Fonte: A pesquisadora (2020).

A aprovação da LDB em 1996 mudou o patamar legal do PPP, transformando-o em um requisito obrigatório e fundamentando a autonomia escolar através dos seguintes artigos principais:

- Artigo 12 (Inciso I): Determina expressamente que as instituições de ensino têm a incumbência de propor e executar sua proposta pedagógica. Isso dá base jurídica para a identidade própria de cada escola.
- Artigo 13 (Inciso I): Estabelece que os docentes têm o dever de participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino. A lei impede, portanto, que o documento seja feito de forma estritamente autocrática.
- Artigo 14 (Gestão Democrática): Define que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.(Brasil,1996).

Por isso, a construção do PPP deve envolver diagnóstico, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação.

Também foi possível verificar que o PPP possui potencial para contribuir com a qualidade do ensino. Fernandes (2018) relaciona práticas pedagógicas vinculadas ao projeto à consolidação da gestão democrática e à melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, a análise evidencia que a simples existência do documento não garante mudanças na prática. É necessário que os profissionais conheçam seu conteúdo e utilizem suas orientações no planejamento cotidiano.

Nesse sentido, o PPP deve funcionar como instrumento vivo da escola. Quando permanece arquivado ou é utilizado apenas para atender exigências administrativas, perde parte de sua função pedagógica e democrática.

A premissa central do PPP reside na necessidade de a instituição escolar elaborar, de forma conjunta, sua proposta educativa, levando em conta o contexto social, cultural e educacional local. Sob essa ótica, o documento norteia as atividades de gestores, docentes, discentes, familiares e outros atores que compõem o ambiente escolar.

Ao associar o projeto pedagógico à estrutura organizativa e administrativa da escola, Libâneo (2017) salienta a importância do engajamento de diversos atores para a consolidação de um ambiente democrático. A partir desse entendimento, o PPP atua como um elo entre as metas pedagógicas e as ações práticas vivenciadas no dia a dia da escola.

Na concepção de Paro (2016), a construção de uma escola pública democrática exige a inserção real dos indivíduos nos processos decisórios da organização escolar. Por essa razão, a essência do PPP vincula-se estreitamente à gestão democrática, uma vez que sua formulação não deve se limitar ao corpo diretivo ou à coordenação pedagógica. O PPP é compreendido por Fernandes e Pereira (2015) como um instrumento estratégico de gestão democrática, visto que sua elaboração compartilhada promove uma participação mais ativa da comunidade escolar nas deliberações do colégio. Desse modo, o documento reflete não somente as diretrizes da gestão, mas também as demandas e aspirações de todos os agentes integrados ao processo educativo. A principal visão do PPP, portanto, pode ser sintetizada em cinco aspectos:

1. Identidade: expressa aquilo que a escola é e aquilo que pretende ser.
2. Planejamento: estabelece objetivos, metas e ações para orientar o trabalho escolar.
3. Participação: possibilita a atuação de professores, gestores, estudantes, famílias e comunidade.
4. Gestão democrática: favorece a participação coletiva nas decisões da instituição.
5. Transformação: busca modificar situações que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A própria LDB nº 9.394/1996 reforça essa compreensão ao determinar, em seu artigo 12, que os estabelecimentos de ensino devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). O artigo 13 estabelece ainda a participação dos docentes na elaboração dessa proposta, enquanto o artigo 14 relaciona a gestão democrática à participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que o Projeto Político-Pedagógico constitui instrumento essencial para a organização, planejamento e democratização do trabalho escolar.

As diferentes concepções analisadas demonstraram que os autores enfatizam aspectos distintos, mas convergem na necessidade de compreender o PPP como instrumento coletivo. Libâneo (2017) destaca sua relação com a organização e gestão democrática; Fernandes e Pereira (2015) enfatizam sua função estratégica para a gestão democrática; Fernandes (2018) ressalta sua reconstrução coletiva; Vasconcellos (2019) contribui para sua compreensão como instrumento de planejamento; e Paro (2016) reforça a importância da participação na gestão da escola.

A análise da LDB nº 9.394/1996 demonstrou que a legislação estabelece responsabilidades claras para as instituições e para os docentes. O artigo 12 determina que a escola elabore e execute sua proposta pedagógica, enquanto o artigo 13 estabelece a participação dos professores em sua elaboração e a articulação de seu plano de trabalho com a proposta institucional.

O caráter democrático é fortalecido pelo artigo 14, que determina a inserção dos profissionais do ensino no desenvolvimento do projeto pedagógico, além de assegurar o envolvimento das comunidades locais e escolares nos instrumentos regulamentados por lei.

Constatou-se, desse modo, que o PPP precisa ser concebido enquanto dispositivo de caráter político, pedagógico, organizacional e democrático. O valor desse documento ultrapassa a mera formalidade de sua elaboração, residindo prioritariamente em seu potencial de guiar as ações cotidianas da instituição de ensino.

A elaboração compartilhada configura-se como requisito essencial para que o plano reflita as demandas e os anseios do corpo escolar. Nesse sentido, faz-se indispensável a atuação conjunta de diretores, docentes, alunos, servidores e familiares nas etapas de planejamento, implementação, monitoramento e análise crítica.

Por fim, depreendeu-se que a viabilização do PPP está diretamente vinculada à sua sintonia com o cotidiano da escola. O projeto pedagógico apenas realiza seu propósito quando traduz diretrizes e metas em práticas efetivas, colaborando para o aprimoramento do ensino, para a horizontalidade das interações no ambiente escolar e para o desenvolvimento pleno dos educandos.

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.

FERNANDES, Sérgio Brasil. **Gestão democrática e qualidade do ensino: consolidação a partir de práticas pedagógicas vinculadas ao projeto político-pedagógico**. Teoria e Prática da Educação, v. 20, n. 2, p. 19-32, 2018. DOI: 10.4025/tpe.v20i2.37048.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Projeto político-

pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 985-1006, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v9i4.6997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2019.

Capítulo 08

Ações Pedagógicas mais Eficazes Quanto ao Ensino da Língua Portuguesa

Most Effective Pedagogical Practices for Teaching the Portuguese Language

Ricardo César Lopes Pereira

Universidad de la Integración de las Américas

Simone Cecília Paoli

Orientadora Drª

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado, que dá ênfase ao terceiro objetivo específico, desenvolvida para reconhecimento de títulos que traz como temática: "Ações pedagógicas mais eficazes quanto ao ensino da língua portuguesa". O ensino da Língua Portuguesa constitui um dos principais fundamentos para o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que as competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade e à análise linguística são indispensáveis à participação social e à construção do conhecimento. Nesse contexto, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor precisam ultrapassar práticas centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais, priorizando situações significativas de uso da linguagem. O presente estudo teve como objetivo analisar as ações pedagógicas mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa, considerando estratégias voltadas ao desenvolvimento da leitura, da compreensão textual, da produção escrita, da oralidade e da reflexão sobre o funcionamento da língua. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. Os resultados da análise evidenciaram que ações como leitura compartilhada, rodas de conversa, produção de diferentes gêneros textuais, projetos de leitura e escrita, atividades lúdicas, metodologias ativas e utilização de tecnologias digitais podem favorecer maior participação dos estudantes e contribuir para aprendizagens mais significativas. Concluiu-se que a eficácia do ensino da Língua Portuguesa está diretamente relacionada à capacidade docente de planejar práticas contextualizadas, diversificadas e adequadas às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: língua portuguesa; ações pedagógicas; leitura; escrita; aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—developed for degree recognition—that focuses on the third specific objective, addressing the theme: "Most effective pedagogical actions for teaching the Portuguese language." Teaching the Portuguese language is fundamental to students' holistic development, as competencies related to reading, writing, oral communication, and linguistic analysis are essential for social participation and knowledge construction. In this context, pedagogical actions implemented by teachers must move beyond practices centered solely on memorizing grammatical rules, prioritizing instead meaningful situations of language use. This study aimed to analyze the most effective pedagogical actions for teaching Portuguese, considering strategies focused on developing reading skills, text comprehension, writing, oral communication, and reflection on how the language works. The methodology was based on qualitative bibliographic research. The analysis results showed that actions such as shared reading, discussion circles,

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.8

producing various text genres, reading and writing projects, playful activities, active learning methodologies, and the use of digital technologies can foster greater student participation and contribute to more meaningful learning. The study concluded that the effectiveness of Portuguese language instruction is directly linked to the teacher's ability to plan practices that are contextualized, diverse, and tailored to students' needs.

Keywords: Portuguese language; pedagogical actions; reading; writing; learning.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa ocupa posição central no processo de escolarização, pois a linguagem é um instrumento essencial para a comunicação, a interação social, a expressão de ideias e a construção do conhecimento. Por meio da língua, o estudante interpreta diferentes situações, estabelece relações interpessoais, manifesta opiniões, produz conhecimentos e participa de diversas práticas sociais. Assim, ensinar Língua Portuguesa vai além da simples apresentação de regras gramaticais, envolvendo a criação de condições para que os alunos desenvolvam competências linguísticas que atendam às variadas situações comunicativas presentes na sociedade.

Historicamente, o ensino da língua esteve centrado na memorização de conceitos gramaticais, classificações e normas da língua padrão. Embora o conhecimento da estrutura linguística seja relevante, uma prática pedagógica restrita a essa abordagem pode limitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. Por isso, é necessário implementar práticas que articulem o conhecimento linguístico às situações reais de leitura, escrita, oralidade e interpretação. Objetivo geral: analisar as ações pedagógicas mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa, considerando estratégias voltadas ao desenvolvimento da leitura, da compreensão textual, da produção escrita, da oralidade e da reflexão sobre o funcionamento da língua.

Apresentar a obra se justifica, pois a leitura, por exemplo, não deve ser entendida apenas como a decodificação de palavras. É fundamental desenvolver habilidades de compreensão, interpretação, estabelecimento de relações, realização de inferências e posicionamento crítico diante dos textos. Da mesma forma, a produção escrita precisa ser trabalhada como um processo que envolve planejamento, elaboração, revisão, reescrita e circulação social do texto.

As práticas de oralidade também devem estar presentes no ensino da Língua Portuguesa. Rodas de conversa, debates, seminários, apresentações, entrevistas e relatos são estratégias que possibilitam aos estudantes organizar ideias, argumentar, ouvir diferentes pontos de vista e utilizar a linguagem adequadamente em variados contextos comunicativos.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

O ensino da Língua Portuguesa deve considerar a linguagem como uma prática social, superando a perspectiva de um ensino baseado exclusivamente na memorização de regras gramaticais. Nessa abordagem, o estudante deve ser colocado em contextos nos quais possa utilizar a língua para comunicar-se, interpretar informações, expressar opiniões e produzir diferentes gêneros textuais. Antunes destaca que : “O ensino da língua precisa estar relacionado a situações concretas de interação, pois o conhecimento linguístico adquire maior significado quando mobilizado em práticas reais de comunicação” (Antunes,2003).

Para a autora, a escola deve promover atividades que possibilitem ao aluno compreender que a língua está presente em diversas dimensões da vida social.

Nessa mesma linha, Geraldi (2011) defende que o trabalho com a linguagem deve partir da interação e da construção de sentidos, considerando o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, o ensino da Língua Portuguesa precisa proporcionar experiências nas quais o estudante possa falar, ouvir, ler e escrever com diferentes finalidades.

A perspectiva dos gêneros discursivos também contribui para essa compreensão. Bakhtin (2000) explica que a comunicação humana ocorre por meio de diferentes gêneros discursivos, que se constituem conforme as situações sociais de interação. Assim, trabalhar com gêneros textuais na escola significa aproximar as práticas pedagógicas das situações comunicativas presentes no cotidiano dos estudantes.

Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros textuais são formas de ação social e comunicativa. Por essa razão, o trabalho pedagógico não deve limitar-se à identificação das características formais dos gêneros, mas precisa possibilitar que os alunos compreendam suas finalidades, seus contextos de circulação e suas diferentes formas de utilização.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao organizar o componente Língua Portuguesa a partir de práticas de linguagem relacionadas à oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Desse modo, o ensino deve possibilitar o desenvolvimento articulado dessas dimensões, promovendo a participação dos estudantes em diferentes situações comunicativas (Brasil, 2018).

A leitura constitui uma das principais ações pedagógicas para o desenvolvimento das competências linguísticas. Entretanto, ensinar a ler não significa apenas desenvolver a capacidade de decodificar palavras. É necessário formar leitores capazes de compreender, interpretar, relacionar informações, produzir inferências e posicionar-se criticamente diante dos textos. Kleiman compreende a leitura como:

> Uma atividade que envolve diferentes conhecimentos mobilizados pelo leitor durante a construção dos sentidos. Portanto, a compreensão textual não acontece de maneira automática,

> sendo necessário que o estudante utilize conhecimentos prévios e estabeleça relações entre as informações presentes no texto e seu contexto (Kleiman, 2000).

Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental como mediador da leitura. Atividades como leitura compartilhada, antecipação de hipóteses, levantamento de conhecimentos prévios, questionamentos durante a leitura e discussão posterior podem contribuir para a construção de leitores mais autônomos.

Koch (2006) também compreende a construção de sentidos como resultado da interação entre texto, autor e leitor. Nessa perspectiva, o texto não deve ser trabalhado como um conjunto de palavras cujo significado está completamente pronto. O leitor participa ativamente da construção dos sentidos.

Por isso, as ações pedagógicas voltadas à compreensão leitora precisam contemplar diferentes níveis de questionamento. O professor pode inicialmente trabalhar informações explícitas, avançando posteriormente para inferências, identificação da intenção comunicativa, relações entre informações e análise crítica. Antunes argumenta que: “A leitura precisa estar relacionada a textos reais e significativos, pois atividades descontextualizadas podem reduzir o interesse dos estudantes e limitar as possibilidades de aprendizagem” (Antunes,2009).

A autora defende práticas de ensino que possibilitem ao aluno perceber a função social da linguagem. A produção textual representa outra dimensão fundamental do ensino da Língua Portuguesa. O aluno precisa ter oportunidades frequentes de produzir textos, considerando diferentes gêneros, interlocutores, finalidades e contextos de circulação.

Antunes (2003) ressalta que a escrita deve ser trabalhada como um processo, envolvendo planejamento, elaboração, revisão e reescrita. Essa concepção permite que o aluno compreenda que um texto pode ser aperfeiçoado progressivamente. A autora afirma: “Escrever é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco” (Antunes, 2003).

Essa compreensão é importante para modificar práticas tradicionais nas quais o professor simplesmente solicita uma redação e posteriormente devolve o texto marcado com erros. A produção textual precisa envolver acompanhamento e orientação pedagógica.

Geraldi (2011) também contribui para essa discussão ao defender uma concepção de linguagem centrada na interação. Nesse sentido, o estudante precisa escrever para alguém e com determinada finalidade, compreendendo que todo texto possui uma situação comunicativa.

Schneuwly e Dolz destacam a importância do trabalho sistemático com os gêneros orais. Para os autores, situações como debates, exposições orais, entrevistas e apresentações podem ser utilizadas como objetos de ensino, possibilitando que os alunos desenvolvam diferentes capacidades comunicativas.

“A oralidade, portanto, não deve ser compreendida como uma habilidade que o estudante simplesmente adquire fora da escola. Ela também precisa ser planejada e desenvolvida pedagogicamente” (Schneuwly e Dolz,2004).

A realização de rodas de conversa, seminários, debates e dramatizações pode contribuir para ampliar a participação dos estudantes. Além disso, essas atividades podem favorecer a argumentação, a organização do pensamento e o respeito às diferentes opiniões.

As transformações sociais e tecnológicas também exigem mudanças nas práticas de ensino. Rojo (2009) destaca a necessidade de a escola considerar os diferentes letramentos presentes na sociedade contemporânea, reconhecendo que os estudantes estão inseridos em múltiplas práticas de linguagem.

Nesse contexto, as tecnologias digitais podem contribuir para ampliar as possibilidades de leitura e produção textual. Blogs, podcasts, vídeos, jornais digitais, livros eletrônicos e plataformas educacionais podem ser incorporados ao ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, a tecnologia não deve ser utilizada apenas como instrumento de substituição do material impresso. Seu potencial pedagógico está relacionado à possibilidade de criar novas formas de interação, colaboração e produção de conhecimento.

A BNCC também reconhece a importância das tecnologias digitais e dos diferentes recursos multissemióticos nas práticas de linguagem, reforçando a necessidade de preparar os estudantes para participar criticamente das diferentes formas de comunicação contemporâneas.

> Além das tecnologias, as atividades lúdicas podem favorecer o envolvimento dos estudantes, principalmente nos anos iniciais. Jogos de palavras, desafios de leitura, produção de histórias coletivas, dramatizações, brincadeiras com rimas e atividades de criação podem tornar o processo de aprendizagem mais participativo (Brasil, 2018).

Todavia, a ludicidade precisa estar vinculada a objetivos pedagógicos. O jogo ou a brincadeira não deve ser utilizado apenas para ocupar o tempo dos estudantes, mas como estratégia planejada para desenvolver determinada competência linguística.

Ações Pedagógicas mais Eficazes no Ensino da Língua Portuguesa

A partir dos referenciais analisados, pode-se compreender que as ações pedagógicas mais eficazes são aquelas que articulam diferentes práticas de linguagem. Entre elas, destacam-se:

- Leitura diária e compartilhada;
- Atividades de compreensão e interpretação textual;
- Trabalho sistemático com diferentes gêneros textuais;
- Produção, revisão e reescrita de textos;
- Rodas de conversa e debates;
- Projetos de leitura e escrita;
- Atividades lúdicas relacionadas à linguagem;

- Metodologias ativas;
- Utilização pedagógica das tecnologias digitais;
- Avaliação formativa e acompanhamento individualizado.

Essas estratégias apresentam maior potencial quando são planejadas de maneira articulada. Por exemplo, um projeto de leitura pode envolver a escolha de uma obra, leitura coletiva, discussão dos capítulos, produção de resenhas, apresentação oral e elaboração de um produto digital. Nesse único projeto, diferentes competências de Língua Portuguesa podem ser desenvolvidas.

Dessa maneira, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, organizando situações que permitam aos estudantes construir conhecimentos e utilizar a língua em diferentes contextos.

As ações pedagógicas desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa precisam considerar que aprender uma língua significa desenvolver capacidades para utilizá-la em diferentes situações de comunicação. Dessa forma, a prática docente necessita superar atividades exclusivamente mecânicas e proporcionar experiências que envolvam leitura, escrita, oralidade, interpretação e reflexão sobre a própria linguagem. Antunes (2003) defende que:

> O ensino da língua deve estar associado às práticas efetivas de linguagem, permitindo ao estudante compreender que os conhecimentos adquiridos na escola possuem função social. Nessa perspectiva, as ações pedagógicas tornam-se mais eficazes quando possibilitam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento.

A leitura compartilhada é uma estratégia importante porque possibilita ao professor acompanhar o processo de compreensão dos estudantes. Nessa prática, professor e alunos realizam a leitura conjuntamente, discutindo palavras, ideias, informações e os sentidos construídos pelo texto.

O professor pode iniciar a atividade apresentando o título, as imagens e outras informações que auxiliem os estudantes a formular hipóteses sobre o conteúdo. Durante a leitura, podem ocorrer pausas para questionamentos, levantamento de hipóteses e esclarecimento de dúvidas. Após a leitura, a turma pode discutir o tema, identificar as ideias principais e relacionar o texto com situações do cotidiano.

Kleiman (2000) destaca que a leitura envolve a mobilização de conhecimentos prévios e o uso de estratégias cognitivas. Assim, quanto mais o estudante é orientado a estabelecer relações entre seus conhecimentos e as informações apresentadas pelo texto, maiores são as possibilidades de construção de sentidos. Essa estratégia é especialmente relevante para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois permite que o aluno avance de uma leitura meramente decodificadora para uma leitura reflexiva e interpretativa.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar as ações pedagógicas mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da literatura científica e de documentos educacionais, como diferentes estratégias didáticas podem contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura, compreensão textual, escrita, oralidade e análise linguística.

A pesquisa bibliográfica possibilitou o levantamento de estudos e obras relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, às práticas de linguagem, aos gêneros textuais, à compreensão leitora, à produção textual, às metodologias ativas, à ludicidade e ao uso das tecnologias digitais. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais preexistentes, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes contribuições teóricas sobre determinado fenômeno.

Para o desenvolvimento do estudo, foram considerados trabalhos publicados no período de 2000 a 2022, priorizando autores que apresentam contribuições relevantes para a compreensão do ensino da linguagem, entre eles Antunes (2003; 2009), Bakhtin (2000), Kleiman (2000), Koch (2006), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Geraldi (2011) e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

A abordagem qualitativa foi utilizada por possibilitar uma análise interpretativa das contribuições encontradas na literatura. Minayo (2014) considera que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, percepções e interpretações, sendo adequada para estudos que procuram compreender fenômenos em sua dimensão social e educacional.

O levantamento bibliográfico foi organizado a partir de categorias temáticas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Inicialmente, foram analisados estudos referentes ao ensino da Língua Portuguesa e às práticas de linguagem. Em seguida, foram examinadas as contribuições relacionadas à leitura e à compreensão leitora, considerando estratégias como leitura compartilhada, leitura orientada, antecipação de hipóteses, inferência e interpretação.

Posteriormente, foram analisados estudos sobre produção textual, especialmente aqueles que abordam planejamento, produção, revisão e reescrita. Também foram considerados trabalhos relacionados ao desenvolvimento da oralidade, envolvendo rodas de conversa, debates, seminários, entrevistas e apresentações.

Outra categoria analisada correspondeu às metodologias ativas e às práticas lúdicas, buscando compreender de que maneira jogos, projetos, atividades colaborativas e situações de aprendizagem participativas podem contribuir para o ensino da língua. Também foram analisadas as possibilidades de utilização das tecnologias digitais, considerando recursos como vídeos, podcasts, livros digitais,

plataformas educacionais e outros instrumentos que podem ampliar as práticas de leitura e produção textual.

A análise do material bibliográfico ocorreu de forma descritiva e interpretativa, procurando estabelecer relações entre as contribuições dos diferentes autores. Não se buscou apenas apresentar as ideias encontradas, mas interpretá-las à luz do objetivo do estudo, identificando quais ações pedagógicas apresentaram maior potencial para favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados da pesquisa bibliográfica permitiu identificar que a eficácia do ensino da Língua Portuguesa esteve diretamente relacionada à utilização de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e orientadas para o desenvolvimento das diferentes competências linguísticas. Os estudos analisados demonstraram que práticas centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais não foram suficientes para garantir uma aprendizagem ampla da língua. Em contrapartida, estratégias que articularam leitura, compreensão, escrita, oralidade e reflexão sobre a linguagem apresentaram maior potencial para promover aprendizagens significativas.

Os resultados foram organizados de acordo com as principais categorias identificadas durante a pesquisa: compreensão leitora, produção textual, oralidade, gêneros textuais, ludicidade e metodologias ativas, tecnologias digitais, avaliação e formação docente.

Entre os resultados encontrados, a compreensão leitora destacou-se como uma das dimensões mais importantes para o ensino da Língua Portuguesa. A análise dos estudos mostrou que o desenvolvimento da leitura não pode limitar-se à decodificação de palavras ou à identificação de informações explícitas.

Kleiman (2000) compreende a leitura como um processo que envolve a mobilização de conhecimentos prévios e diferentes estratégias cognitivas. Dessa maneira, o estudante necessita ser estimulado a estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos, formular hipóteses, realizar inferências e construir sentidos.

Koch (2006) também contribui para essa compreensão ao destacar que o sentido do texto é construído na interação entre autor, texto e leitor. Dessa forma, os resultados indicaram que as atividades de interpretação precisam superar perguntas que exigem apenas a reprodução literal de informações.

Figura 1 - Proposta de Ações Pedagógicas Eficazes ao Ensino da Língua Portuguesa.



Fonte: O pesquisador (2022).

Como comprovado, as ações pedagógicas mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa são aquelas que articulam a teoria gramatical ao uso social da linguagem, priorizando a leitura crítica, a produção textual contextualizada e metodologias ativas. Entre as ações consideradas mais eficazes, destacaram-se a leitura compartilhada, leitura orientada, antecipação de hipóteses, levantamento de conhecimentos prévios, identificação das ideias principais, realização de inferências e discussão coletiva dos textos.

Observou-se, portanto, que quanto mais o estudante é colocado diante de situações nas quais precisa explicar, argumentar, comparar e interpretar, maiores são as possibilidades de desenvolvimento de uma postura leitora autônoma e crítica.

Os resultados evidenciaram também que o trabalho com a leitura apresentou melhores possibilidades quando foi realizado de maneira sistemática e planejada.

Uma estratégia considerada relevante consistiu na organização da leitura em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, o professor pode explorar o título, imagens, autor e conhecimentos prévios dos alunos. Durante a leitura, pode realizar questionamentos e estimular previsões. Depois, pode promover discussões, sínteses e atividades de produção textual.

Essa organização possibilitou que a leitura deixasse de ser uma atividade passiva. O estudante passou a assumir uma posição mais ativa diante do texto, buscando compreender não apenas o que está escrito, mas também aquilo que pode ser inferido.

Antunes (2003) defende que as práticas de linguagem precisam estar vinculadas a situações significativas. Dessa forma, os resultados reforçaram que textos próximos da realidade dos estudantes podem favorecer maior envolvimento e participação.

Outro resultado relevante relacionou-se à produção textual. A análise mostrou que os estudantes tiveram maior possibilidade de desenvolver a escrita quando receberam oportunidades frequentes para produzir diferentes gêneros textuais.

Marcuschi (2008) destaca a importância dos gêneros textuais como formas de ação social. Dessa forma, o trabalho com a escrita tornou-se mais significativo quando o aluno compreendeu para quem escrevia, por que escrevia e em qual situação seu texto seria utilizado. Nesse contexto, atividades como a produção de cartas, relatos, notícias, poemas, histórias, resenhas, entrevistas e textos argumentativos possibilitaram o desenvolvimento de diversas capacidades de escrita.

Outro aspecto considerado fundamental foi a reescrita. Os resultados indicaram que a correção isolada do texto não produz os mesmos efeitos que uma prática em que o estudante participa da revisão e entende como pode aprimorar sua produção.

Antunes (2003) concebe a escrita como uma atividade processual. Assim, planejamento, produção, revisão e reescrita devem integrar o processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou analisar as ações pedagógicas mais eficazes quanto ao ensino da Língua Portuguesa, considerando as contribuições de diferentes estudos publicados entre 2000 e 2022. A partir da pesquisa bibliográfica e da análise qualitativa dos referenciais selecionados, constatou-se que o ensino da língua precisa superar práticas centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais e avançar para uma perspectiva que valorize a linguagem como prática social e instrumento de interação.

Os resultados evidenciaram que a leitura e, principalmente, o desenvolvimento da compreensão leitora constituem elementos fundamentais para a aprendizagem da Língua Portuguesa. As práticas de leitura compartilhada, leitura orientada, levantamento de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, realização de inferências e discussão dos textos demonstraram grande relevância para possibilitar que o estudante desenvolva uma postura mais autônoma e crítica diante daquilo que lê.

Verificou-se também que o trabalho com diferentes gêneros textuais favorece a aproximação entre os conhecimentos escolares e as situações reais de comunicação. Conforme discutido por Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008), os gêneros estão vinculados às diferentes práticas sociais, sendo importante que os estudantes tenham contato com textos variados e compreendam suas finalidades, características e contextos de circulação.

No que se refere à produção textual, concluiu-se que as práticas mais produtivas são aquelas que consideram a escrita como um processo. O planejamento, a produção, a revisão e a reescrita possibilitam ao estudante perceber que escrever é uma atividade que pode ser aperfeiçoada continuamente. Nesse sentido, a

produção textual deixa de representar apenas uma atividade avaliativa e passa a constituir um instrumento efetivo de aprendizagem.

A pesquisa também evidenciou a importância da oralidade. Rodas de conversa, debates, entrevistas, seminários e dramatizações podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de argumentar, expressar ideias, ouvir diferentes posicionamentos e participar de situações comunicativas. Dessa maneira, falar e ouvir também precisam ser compreendidos como competências que devem ser planejadas e desenvolvidas pedagogicamente.

Outro aspecto relevante foi a utilização da ludicidade, das metodologias ativas e das tecnologias digitais. Essas estratégias podem aumentar a participação e o interesse dos estudantes, desde que sejam utilizadas com objetivos pedagógicos definidos. Jogos, projetos, produção de podcasts, vídeos, jornais digitais e atividades colaborativas podem integrar diferentes competências linguísticas e proporcionar experiências mais próximas das práticas comunicativas contemporâneas.

Entretanto, constatou-se que nenhuma estratégia, isoladamente, pode ser considerada suficiente para garantir a aprendizagem. A eficácia das ações pedagógicas depende da intencionalidade do professor, da contextualização das atividades, da participação dos estudantes, do acompanhamento das dificuldades e da capacidade de adaptar as estratégias às características de cada turma.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e**

compreensão. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. A obra aborda produção textual, gêneros e processos de compreensão e produção de sentidos.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Capítulo 09

Motivos que Levaram Adolescentes a Praticarem Atos Autodestrutivos contra o Próprio Corpo

Reasons that Led Adolescents to Engage in Self-Destructive Acts Against Their Own Bodies

Maria Madalena Ramos Ferreira

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado que dá ênfase ao primeiro objetivo específico destinado ao reconhecimento de títulos, que traz como temática "Motivos que levam adolescentes a praticarem atos autodestrutivos contra o próprio corpo". A adolescência constitui uma etapa do desenvolvimento humano marcada por intensas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Nesse período, alguns adolescentes podem vivenciar situações de sofrimento psicológico que se manifestam por meio de comportamentos autodestrutivos contra o próprio corpo. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais motivos que podem levar adolescentes à prática de comportamentos autodestrutivos, considerando fatores emocionais, familiares, escolares e sociais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em livros, artigos científicos, documentos oficiais e pesquisas produzidas até o ano de 2021. A análise da literatura evidenciou que os comportamentos autodestrutivos apresentam natureza multifatorial, estando associados a dificuldades de regulação emocional, sofrimento psicológico, conflitos familiares, experiências de violência, bullying, rejeição, isolamento social e dificuldades nas relações interpessoais. Estudos também apontaram a importância dos fatores familiares e do cyberbullying na compreensão do fenômeno. Concluiu-se que a prevenção exige ações articuladas entre família, escola e serviços de saúde, priorizando a escuta, o acolhimento, a identificação precoce dos sinais de sofrimento e o encaminhamento para atendimento especializado.

Palavras-chave: adolescência; autolesão; saúde mental; família; escola; prevenção.

Abstract: This study summarizes a master's thesis, focusing on the specific objective regarding the reasons why adolescents engage in self-destructive acts against their own bodies. Adolescence is a stage of human development marked by intense physical, emotional, cognitive, and social transformations. During this period, some adolescents may experience psychological distress that manifests as self-destructive behaviors directed at their own bodies. This article aims to analyze the primary reasons that may lead adolescents to engage in self-destructive behaviors, considering emotional, familial, school-related, and social factors. The research was conducted as a qualitative literature review based on books, scientific articles, official documents, and studies published up to 2021. The literature analysis revealed that self-destructive behaviors are multifactorial in nature, associated with difficulties in emotional regulation, psychological distress, family conflicts, experiences of violence, bullying, rejection, social isolation, and interpersonal relationship difficulties. Studies also highlighted the importance of family factors and cyberbullying in understanding the phenomenon. It was concluded that prevention requires coordinated action among families, schools, and health services, prioritizing active listening, supportive care, early identification of signs of distress, and referral for specialized treatment.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.9

Keywords: adolescence; self-harm; mental health; family; school; prevention.

INTRODUÇÃO

A adolescência constitui um estágio importante do desenvolvimento humano, definido por transições de natureza biológica, psicológica e social. Ao longo dessa etapa, o sujeito vivencia alterações associadas à formação da identidade, à busca por autonomia, ao fortalecimento da autoestima e à configuração de novas interações sociais. Tais dinâmicas podem ensejar vivências construtivas, embora também propiciem atritos e contextos de vulnerabilidade caso o jovem careça de aparatos adequados para transpor certos obstáculos.

Dentre os cenários que demandam cautela, destacam-se as condutas autodestrutivas e os episódios de autolesão. Tal ocorrência configura um problema significativo para a saúde coletiva, sobretudo por associar-se a profundo desgaste emocional e a múltiplos fatores de risco.

O ato autolesivo não pode ser interpretado de forma reducionista. Conforme aponta Klonsky (2007), essas ações podem cumprir diversas finalidades psicológicas para os indivíduos que as realizam, vinculando-se, entre outros elementos, ao esforço de regulação diante de estados afetivos complexos. Objetivo geral: analisar os principais motivos que podem levar adolescentes à prática de comportamentos autodestrutivos, considerando fatores emocionais, familiares, escolares e sociais.

A presente obra se justifica, pois a expansão das tecnologias digitais acrescentou outra dimensão ao problema. O cyberbullying, por exemplo, pode ampliar experiências de rejeição e violência para além do espaço físico da escola. Dorol Beauroy Eustache e Mishara (2021) identificaram associação entre experiências de cyberbullying e comportamentos autolesivos, destacando também a importância de fatores de proteção.

No Brasil, a relevância do tema foi reconhecida legalmente por meio da Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. A legislação demonstra a necessidade de desenvolver ações de prevenção, assistência e articulação entre diferentes setores.

ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE EMOCIONAL

A adolescência não pode ser compreendida apenas como uma etapa de mudanças corporais. Trata-se de um período no qual ocorre intensa reorganização psicológica e social. Erikson (1976) compreende a adolescência como um período importante para a construção da identidade. O indivíduo passa a questionar diferentes aspectos de sua existência, procurando compreender quem é e qual lugar ocupa na sociedade.

Essas transformações podem ser acompanhadas por sentimento de insegurança, dúvidas e necessidade de pertencimento. Quando associados

a situações adversas, esses sentimentos podem aumentar a vulnerabilidade emocional. Segundo Papalia e Feldman (2013), “O desenvolvimento do adolescente envolve mudanças físicas, cognitivas e psicossociais que ocorrem de maneira inter-relacionada. Assim, dificuldades em uma dimensão podem repercutir nas demais”.

A compreensão dos comportamentos autodestrutivos deve considerar justamente essa complexidade. Não se trata apenas de analisar determinado comportamento, mas de compreender o contexto no qual ele ocorre.

Manifestações autodestrutivas podem se expressar de diversas maneiras. O presente estudo concentra-se, sobretudo, na autolesão não suicida, definida como a prática em que a pessoa inflige lesões corporais sem a presença de motivação letal explícita. Segundo Klonsky (2007), tal conduta cumpre múltiplos propósitos, ressaltando-se sua associação com a “regulação das emoções” e com mecanismos psicológicos adicionais.

Abordar o comportamento sob uma perspectiva funcional mostra-se relevante por afastar julgamentos de cunho moral. Logo, o jovem que recorre à autolesão não pode ser rotulado de imediato como manipulador ou movido pelo mero intuito de atrair atenção.

Conforme aponta Nock (2009), esse ato pode atuar como um mecanismo disfuncional de enfrentamento frente a vivências emocionais complexas. Por conseguinte, sua incidência precisa ser analisada à luz de um panorama de sofrimento mais abrangente. Para Nock (2010), as condutas autolesivas correlacionam-se com múltiplos aspectos psíquicos e sociais, o que demanda a análise conjunta de traços pessoais e vivências relacionais. Desse modo, a análise das motivações subjacentes deve afastar reducionismos explicativos.

As barreiras para o manejo de afetos intensos figuram entre os fatores centrais associados às condutas autodestrutivas. Durante a adolescência, é comum o surgimento de vivências como tristeza, raiva, medo, culpa, rejeição e desesperança. Caso ocorram em conjunto com déficits na identificação e na verbalização dos sentimentos, tais vivências podem motivar o uso de mecanismos inadequados de enfrentamento. Conforme apontam Gratz e Roemer (2004): “Os problemas na regulação emocional correlacionam-se com a autolesão, o que evidencia a relevância de compreender e gerir os estados afetivos”.

Por sua vez, Nock e Prinstein (2004) abordam o papel de reforço que certas condutas autolesivas exercem. O comportamento pode ser empregado pelo sujeito como um meio disfuncional de atenuar momentaneamente certos estados emocionais. Nesse sentido, torna-se essencial que familiares, educadores e profissionais da saúde evitem limitar sua atenção à conduta visível, buscando apreender o sofrimento subjacente a ela. O núcleo familiar representa um dos âmbitos centrais para o crescimento emocional e social dos jovens. Vínculos estabelecidos com base na escuta, no respaldo e na estabilidade costumam atuar como elementos de proteção. Por outro lado, episódios recorrentes de discordância, descaso, violência, exclusão ou falhas na comunicação tendem a elevar o grau de vulnerabilidade.

Bean, Keenan e Fox (2021) examinaram de maneira específica a associação entre aspectos do ambiente familiar e a autolesão sem intenção suicida na adolescência. O estudo destaca a importância de incluir a dinâmica familiar nos processos de diagnóstico e tratamento.

Desse modo, o grupo familiar não pode ser visto apenas como potencial origem de dificuldades, mas igualmente como um recurso relevante para ações preventivas. A consolidação de laços seguros assegura que o jovem encontre uma figura de autoridade e confiança para expor seus desafios.

Sob essa ótica, a conversa deve suceder a abordagens estritamente punitivas. O indivíduo em sofrimento demanda suporte e direcionamento, e não condenação moral.

Bullying e Rejeição Social

O ambiente escolar possui papel significativo na formação das relações sociais durante a adolescência. Entretanto, situações de bullying podem provocar sofrimento e comprometer a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Olweus (1993) compreende o bullying como uma forma de violência caracterizada por comportamentos agressivos repetidos e por uma relação de desequilíbrio de poder.

A experiência de ser constantemente humilhado, excluído ou discriminado pode produzir consequências psicológicas importantes. Nesse contexto, a escola precisa desenvolver estratégias de prevenção e enfrentamento da violência.

A identificação de mudanças no comportamento dos estudantes constitui uma importante medida preventiva. Isolamento, queda no rendimento, mudanças persistentes na participação escolar e dificuldades de convivência podem indicar necessidade de maior atenção. Contudo, tais sinais não devem ser utilizados para estabelecer diagnósticos. Cabe à escola acolher e encaminhar adequadamente o estudante para avaliação especializada quando necessário.

As ferramentas digitais alteraram profundamente a dinâmica relacional entre os jovens. Conquanto as plataformas sociais facilitem o contato e a troca mútua, elas também abrem espaço para vivências nocivas.

O cyberbullying traduz a transposição de condutas agressivas para o câmpus virtual. Em contraposição ao assédio físico ou presencial, essa modalidade manifesta-se de forma ininterrupta e atinge uma audiência ampla.

Dorol-Beauroy-Eustache e Mishara (2021) identificaram correlação entre o cyberbullying e condutas autolesivas na adolescência, evidenciando a relevância de integrar o contexto virtual às estratégias de prevenção. Contudo, esses achados não indicam que o meio tecnológico atue como causa única da autolesão. O ecossistema digital precisa ser analisado em articulação com variáveis adicionais. A utilização prudente das redes, a instrução digital e a supervisão direcionada aos adolescentes auxiliam na mitigação de contextos vulneráveis.

A importância da Lei nº 13.819/2019 na prevenção da automutilação e do suicídio entre adolescentes

A Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019, constitui um importante marco legal brasileiro para o enfrentamento da automutilação e do suicídio. Sua criação demonstra o reconhecimento, pelo Estado, de que esses fenômenos exigem políticas públicas de prevenção, assistência e proteção, especialmente quando envolvem crianças e adolescentes. (Brasil, 2020).

No contexto do presente estudo, a legislação é relevante porque estabelece fundamentos para compreender os comportamentos autodestrutivos como uma questão de saúde pública, que deve ser enfrentada por meio de ações articuladas entre a família, a escola, os serviços de saúde e os demais órgãos da rede de proteção.

A Lei nº 13.819/2019 instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, determinando que sua implementação ocorra pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, em cooperação com a sociedade civil e instituições privadas.

"O artigo 2º estabelece que essa política deve constituir uma estratégia permanente do poder público, voltada à prevenção desses acontecimentos e ao tratamento dos fatores associados a eles" (Brasil, 2019).

Isso significa que o enfrentamento da automutilação não deve ocorrer somente depois de uma situação de crise, mas precisa envolver ações contínuas de promoção da saúde mental, prevenção e assistência. Entre os objetivos previstos no artigo 3º, destacam-se:

- Promover a saúde mental.
- Prevenir a violência autoprovocada.
- Enfrentar fatores determinantes e condicionantes da saúde mental.
- Garantir acesso à atenção psicossocial às pessoas em sofrimento psíquico.
- Oferecer assistência aos familiares e às pessoas próximas das vítimas de suicídio.
- Informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção.

> Esses objetivos são particularmente importantes no caso dos adolescentes, pois reconhecem que o sofrimento psicológico precisa ser tratado por meio de uma rede de cuidado, e não apenas como um problema individual ou disciplinar (Brasil, 2019).

A Lei nº 13.819/2019 estabelece que a prevenção da automutilação e do suicídio deve ser realizada por meio da cooperação entre diferentes níveis de governo e com a participação da sociedade. Essa determinação demonstra que

o enfrentamento dos comportamentos autodestrutivos não pode ser atribuído exclusivamente à família ou aos profissionais de saúde. A legislação estabelece, em seu artigo 2º: "Fica instituída a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, como estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados" (Brasil, 2019, art. 2º).

A citação evidencia que a prevenção deve constituir uma ação permanente, articulada às políticas de saúde e às demais políticas sociais. No caso dos adolescentes, essa perspectiva é essencial, pois o sofrimento emocional pode estar relacionado a fatores familiares, escolares, comunitários e sociais.

"A lei também prevê a participação da sociedade civil e de instituições privadas na implementação da política. Isso amplia a responsabilidade coletiva pela proteção da vida e pela promoção da saúde mental" (Brasil, 2019).

A escola possui papel fundamental na aplicação de ações preventivas relacionadas à saúde mental dos adolescentes. Embora a Lei nº 13.819/2019 não atribua à escola a responsabilidade de realizar diagnósticos clínicos, ela estabelece diretrizes que envolvem a prevenção, a sensibilização e a articulação com a rede de proteção.

O artigo 3º, inciso I, estabelece como objetivo da política "promover a saúde mental" (Brasil, 2019). Esse princípio pode ser relacionado ao desenvolvimento de ações educativas que favoreçam o diálogo, o respeito às diferenças, a convivência saudável e a identificação de situações de sofrimento emocional.

No contexto escolar, a legislação contribui para fundamentar iniciativas como:

- Formação continuada dos professores: preparação para reconhecer sinais de sofrimento emocional e agir de maneira acolhedora.
- Ações de prevenção ao bullying: desenvolvimento de estratégias de convivência e enfrentamento da violência entre estudantes.
- Educação socioemocional: incentivo à expressão de sentimentos, à construção de vínculos e ao desenvolvimento de estratégias saudáveis de enfrentamento.
- Articulação com a família: fortalecimento da comunicação entre responsáveis e profissionais da escola.
- Encaminhamento à rede de atenção: busca de atendimento especializado quando o adolescente apresenta sofrimento que exige avaliação profissional.

Outro aspecto importante relacionado à Lei nº 13.819/2019 é a necessidade de fortalecer a identificação e o registro de situações de violência autoprovocada.

O artigo 6º da legislação determina que os casos de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos estabelecimentos de saúde públicos e privados. O dispositivo também prevê a comunicação aos conselhos tutelares nos casos que envolvam crianças e adolescentes, observadas as disposições legais aplicáveis (Brasil, 2019).

A notificação possui relevância para a saúde pública porque permite produzir informações sobre a ocorrência desses eventos, contribuindo para o planejamento de políticas de prevenção e cuidado.

É necessário distinguir, contudo, notificação compulsória, denúncia e atendimento clínico. A notificação é um procedimento de registro e comunicação previsto em lei; não substitui a assistência ao adolescente nem significa, por si só, que a situação foi solucionada.

No ambiente escolar, a identificação de um possível caso de autolesão deve ser tratada com responsabilidade, preservação da dignidade do estudante e acionamento dos responsáveis e da rede de proteção, conforme as circunstâncias e os protocolos aplicáveis.

A Lei nº 13.819/2019 contribui para superar a ideia de que os comportamentos autodestrutivos são exclusivamente problemas individuais. Ao estabelecer uma política pública permanente, a legislação reconhece que a prevenção depende de fatores relacionados à saúde, à educação, à família, à proteção social e às condições de vida (Brasil, 1990).

Essa compreensão é importante para o presente estudo, pois os motivos associados à autolesão na adolescência não devem ser analisados de maneira isolada. O sofrimento emocional pode estar relacionado a conflitos familiares, violência, bullying, rejeição, dificuldades de convivência e ausência de redes de apoio.

A legislação oferece, portanto, um fundamento para a construção de práticas preventivas que priorizem o acolhimento, a proteção e o acesso à atenção psicossocial.

A aplicação da Lei nº 13.819/2019 no contexto da adolescência exige uma atuação integrada entre os diferentes setores responsáveis pela proteção dos direitos dos jovens. A família precisa ser orientada sobre a importância do diálogo e da atenção aos sinais de sofrimento; a escola deve promover um ambiente seguro e acolhedor; e os serviços de saúde precisam oferecer avaliação e acompanhamento adequados.

A legislação também contribui para a compreensão de que o atendimento aos adolescentes deve respeitar sua dignidade, sua condição de pessoa em desenvolvimento e seus direitos fundamentais. Nesse sentido, a prevenção da autolesão deve estar associada à proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990).

Assim, a Lei nº 13.819/2019 representa um instrumento importante para a construção de políticas públicas que enfrentem os fatores associados à automutilação e ao suicídio. Sua efetividade, contudo, depende da implementação de serviços, da capacitação dos profissionais, da articulação entre os setores e da existência de uma rede de cuidado acessível à população.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes contribuições relacionadas ao problema investigado.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão interpretativa do fenômeno, considerando os diferentes significados e fatores relacionados aos comportamentos autodestrutivos na adolescência.

Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos sociais a partir de significados, valores, experiências e relações estabelecidos pelos sujeitos. O levantamento bibliográfico priorizou publicações científicas e documentos oficiais publicados até o ano de 2021, evitando a utilização de referências posteriores ao período estabelecido. A análise foi organizada nas seguintes categorias: fatores emocionais; relações familiares; bullying; cyberbullying; isolamento social; relações escolares; e estratégias de prevenção.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da literatura demonstrou que os comportamentos autodestrutivos entre adolescentes são fenômenos complexos e multifatoriais. Não foi identificada uma causa única capaz de explicar todos os casos. Pelo contrário, diferentes fatores podem atuar simultaneamente.

Os estudos analisados demonstraram que dificuldades de regulação emocional constituem importante elemento relacionado à autolesão.

Nock (2009) aponta que determinados comportamentos autolesivos podem funcionar como estratégias inadequadas para lidar com estados emocionais negativos. Assim, o comportamento precisa ser compreendido como possível expressão de uma dificuldade emocional mais ampla.

A literatura também destacou a importância das relações familiares. Bean, Keenan e Fox (2021) demonstraram que fatores relacionados ao funcionamento familiar precisam ser considerados na compreensão da autolesão não suicida entre adolescentes.

Isso significa que as estratégias de intervenção não devem ser direcionadas exclusivamente ao adolescente. A participação dos familiares pode favorecer a construção de ambientes mais seguros e acolhedores.

Outro resultado importante foi a associação entre experiências de violência entre pares e sofrimento psicológico. O bullying pode afetar a autoestima e o sentimento de pertencimento. No ambiente virtual, o cyberbullying pode ampliar essas experiências.

Dorol-Beauroy-Eustache e Mishara (2021) identificaram associação entre cyberbullying e autolesão, ao mesmo tempo em que apontaram a presença de fatores protetivos. Portanto, a prevenção deve contemplar tanto o espaço físico da escola quanto os ambientes digitais. A literatura também aponta que a ausência de relações de apoio pode aumentar a vulnerabilidade. O adolescente que não possui alguém de confiança para conversar pode encontrar maior dificuldade para procurar ajuda.

Dessa forma, fortalecer vínculos familiares, escolares e comunitários constitui importante estratégia de prevenção.

O ambiente escolar assume um papel estratégico nas ações preventivas, uma vez que acompanha a rotina dos adolescentes de forma prolongada. Os docentes detêm condições de observar alterações de comportamento e direcionar casos que demandem assistência especializada.

No entanto, cabe ressaltar que a instituição de ensino não deve assumir funções diagnósticas de transtornos nem conduzir procedimentos clínicos sem o devido suporte profissional.

O principal contributo da escola reside no fomento a um espaço receptivo, na mitigação da violência, no desenvolvimento socioemocional e na integração com o núcleo familiar e a rede de atendimento especializado. Com base na literatura analisada, algumas estratégias podem contribuir para a prevenção:

1. Fortalecer o diálogo entre adolescentes e familiares;
2. Criar espaços seguros de escuta na escola;
3. Desenvolver ações de educação socioemocional;
4. Combater sistematicamente o bullying;
5. Desenvolver ações educativas sobre cyberbullying;
6. Capacitar professores para reconhecer sinais de sofrimento;
7. Fortalecer a parceria entre família e escola;
8. Encaminhar adolescentes para profissionais especializados quando necessário;
9. Desenvolver ações de promoção da saúde mental;
10. Evitar atitudes de julgamento, punição ou estigmatização.

A Lei nº 13.819/2019 reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à prevenção da automutilação e do suicídio, estabelecendo uma perspectiva de atuação articulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os principais motivos que podem levar adolescentes a praticar atos autodestrutivos contra o próprio corpo, considerando os fatores emocionais, familiares, escolares e sociais associados a

esse fenômeno. A partir da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo e exploratório, foi possível compreender que os comportamentos autolesivos constituem uma questão complexa, que não pode ser explicada por uma única causa ou interpretada de maneira superficial.

A análise da literatura evidenciou que as dificuldades de regulação emocional, o sofrimento psicológico, os conflitos familiares, a violência, o bullying, o cyberbullying, a rejeição e o isolamento social podem estar associados à ocorrência de comportamentos autodestrutivos. Esses fatores, entretanto, não atuam necessariamente de forma isolada, podendo interagir com as características individuais e as experiências vivenciadas pelo adolescente. Dessa maneira, torna-se fundamental compreender o contexto no qual o comportamento ocorre, evitando julgamentos, culpabilizações e explicações simplistas.

Verificou-se, ainda, que a família exerce papel importante na promoção da saúde mental dos adolescentes. A ausência de diálogo, o distanciamento afetivo e as situações de violência podem agravar a vulnerabilidade emocional, enquanto o apoio, a escuta e o fortalecimento dos vínculos podem contribuir para a proteção. Nesse sentido, a participação dos pais e responsáveis nas ações preventivas é indispensável, especialmente na construção de um ambiente seguro, no qual o adolescente possa expressar seus sentimentos e dificuldades.

Constatou-se, no contexto escolar, a urgência de conceber estratégias institucionais e pedagógicas voltadas à recepção adequada dos estudantes, ao cultivo de relações interpessoais pautadas no respeito e à mitigação de variadas manifestações de violência. Cabe à instituição de ensino fomentar iniciativas de desenvolvimento socioemocional, inibir práticas de bullying e cyberbullying e capacitar sua equipe para a percepção de indícios de sofrimento psíquico. Todavia, faz-se necessário ponderar que os docentes não devem desempenhar papéis clínicos de diagnóstico ou intervenção terapêutica, cabendo-lhes auxiliar na detecção de cenários críticos e na subsecutiva orientação aos órgãos competentes da rede de proteção.

O marco regulatório estabelecido pela Lei nº 13.819/2019, responsável por criar a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, constitui um instrumento fundamental para o enfrentamento desse agravo no território brasileiro. O dispositivo legal determina a implementação de medidas contínuas voltadas à prevenção, à preservação da saúde mental, ao suporte assistencial e à integração entre diversos setores sociais. No âmbito da adolescência, sua relevância manifesta-se na consolidação de políticas públicas aptas a validar o sofrimento psíquico e a assegurar o direcionamento ao tratamento, à salvaguarda e ao suporte psicossocial (Brasil, 2019).

Infere-se que a contenção de condutas autodestrutivas durante a adolescência demanda uma perspectiva abrangente, articulada e centrada no ser humano. A efetivação de redes de suporte capazes de detectar precocemente quadros de vulnerabilidade e formular respostas pertinentes requer a atuação coordenada entre núcleo familiar, ambiente escolar, unidades de saúde, assistência social e comunidade. Medidas como a capacitação permanente dos educadores, o estímulo

à comunicação no âmbito doméstico e a expansão da disponibilidade de atendimento em saúde mental revelam-se fundamentais para a eficácia dessa empreitada.

Por fim, é fundamental ressaltar que o jovem com condutas autodestrutivas demanda suporte, consideração e assistência especializada, distanciando-se de qualquer lógica punitiva ou discriminatória. Entender as motivações subjacentes a essas expressões constitui uma etapa fundamental para a formulação de ações preventivas mais assertivas e para o estímulo de um crescimento saudável. A salvaguarda da vida e do bem-estar psicológico infantojuvenil precisa ser encarada como um encargo compartilhado e um dever contínuo das diretrizes estatais no país.

Em suma, a prevenção de tais atos transcende a mera atuação perante o sofrimento psíquico, abrangendo igualmente a estruturação de espaços no âmbito familiar, escolar e comunitário onde os jovens experimentem segurança, reconhecimento, escuta ativa e amparo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: Texto integral da Lei nº 13.819/2019 . Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.225, de 5 de fevereiro de 2020**. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, regulamenta a política e estabelece normas relativas à notificação compulsória de violência autoprovocada. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: Texto integral do Decreto nº 10.225/2020 . Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BEAN, C. G.; KEENAN, K.; FOX, K. R. **Family factors and nonsuicidal self-injury in adolescents.** 2021.

DOROL-BEAUROY-EUSTACHE, O.; MISHARA, B. Systematic review of risk and protective factors related to the perpetration and victimization of cyberbullying among adolescents. **Preventive Medicine,** 2021.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GRATZ, Kim L.; ROEMER, Lizabeth. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,** v. 26, n. 1, p. 41-54, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KLONSKY, E. David. The functions of deliberate self-injury: a review of the evidence. **Clinical Psychology Review,** v. 27, n. 2, p. 226-239, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOCK, Matthew K. Why do people hurt themselves? New insights into the nature and functions of self-injury. **Current Directions in Psychological Science**, v. 18, n. 2, p. 78-83, 2009.

NOCK, Matthew K. Self-injury. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 6, p. 339-363, 2010.

NOCK, Matthew K.; PRINSTEIN, Mitchell J. A functional approach to the assessment of self-mutilative behavior. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 72, n. 5, p. 885-890, 2004.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

Capítulo 10

A Influência Familiar e o Hábito da Leitura na Educação Infantil: Um Estudo de Caso em um CMEI de Manaus-AM

Family Influence and Reading Habits in Early Childhood Education: A Case Study in a Municipal Early Childhood Education Center in Manaus-AM

Irisnalda Viana da Silva

Universidad de la Integración de las Américas

Cecilia Santos de Medina

Orientadora: Dr.ª

Resumo: A leitura na Educação Infantil constitui uma prática essencial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da formação de futuros leitores. Nesse processo, a família desempenha um papel relevante, uma vez que as experiências vivenciadas no ambiente doméstico podem contribuir para a construção do hábito da leitura desde os primeiros anos de vida. O presente estudo teve como objetivo analisar a influência familiar na formação do hábito da leitura entre crianças do segundo período da Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus-AM. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, de natureza descritiva e interpretativa, com abordagem qualitativa. O corpus do estudo consistiu em 37 pais e responsáveis por alunos do segundo período da instituição investigada. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas, que abordaram as práticas de leitura no ambiente familiar, a frequência do contato das crianças com livros e histórias, a participação dos responsáveis e as dificuldades encontradas no incentivo à leitura. Os dados foram analisados por meio da organização das respostas em frequências e percentuais, quando pertinentes, e da análise temática das questões abertas. A investigação buscou compreender as relações entre a participação familiar e o desenvolvimento do interesse das crianças pelos livros, considerando também as possibilidades de articulação entre família e CMEI. Espera-se que o estudo contribua para a reflexão sobre a importância da leitura compartilhada e para o fortalecimento de estratégias pedagógicas e familiares voltadas à formação de leitores na Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; influência familiar; hábito da leitura; literatura infantil; estudo de caso.

Abstract: Reading in early childhood education is an essential practice for the development of language, imagination, and creativity, as well as for shaping future readers. Families play a significant role in this process, as experiences within the home environment can contribute to establishing a reading habit from the earliest years of life. This study aimed to analyze the influence of the family on the development of reading habits among children in the second stage of early childhood education at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Manaus, Amazonas. The research was conducted as a descriptive and interpretive case study using a qualitative approach. The study sample consisted of 37 parents and guardians of students in the institution's second stage. Data collection involved a semi-structured questionnaire comprising open-ended and closed-ended questions regarding reading practices at home, the frequency of children's exposure to books and stories, guardian involvement,

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.10

and challenges faced in encouraging reading. Data were analyzed by organizing responses into frequencies and percentages where appropriate, and by conducting a thematic analysis of the open-ended questions. The study sought to understand the relationship between family involvement and the development of children's interest in books, while also considering opportunities for collaboration between families and the CMEI. It is hoped that this study will contribute to reflections on the importance of shared reading and to the strengthening of pedagogical and family-based strategies aimed at fostering readers during early childhood education.

Keywords: early childhood education; family influence; reading habit; children's literature; case study.

INTRODUÇÃO

A trajetória profissional que fundamenta este estudo teve início na Educação Infantil em Carauari-AM, consolidando-se posteriormente no Ensino Fundamental e em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em Manaus-AM. Ao longo desse percurso, a prática pedagógica foi invariavelmente alicerçada na tríade Motivação, Leitura e Aprendizagem, partindo da premissa de que a mediação do conhecimento e o incentivo ao universo literário são os eixos norteadores do desenvolvimento cognitivo. A leitura, compreendida aqui como uma prática cultural e social, transcende a simples decodificação de signos. Ela se configura como uma ferramenta de expansão de horizontes, capaz de otimizar o funcionamento cerebral, estimular a criatividade e fortalecer o senso crítico e a empatia. Por ser um comportamento construído na convivência, o despertar para o hábito de ler deve ser priorizado desde a primeira infância, encontrando no ambiente familiar o seu primeiro e mais importante estímulo. Objetivo geral: analisar a influência familiar na formação do hábito da leitura entre crianças do segundo período da Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus-AM.

A presente obra se justifica, pois entende-se que a cultura e o meio social exercem influência direta no psiquismo e na formação dos conceitos do indivíduo. A educação, portanto, deve ser vista sob uma ótica multifatorial, onde as dimensões intelectual, afetiva e social se entrelaçam. Diante disso, a motivação para a leitura surge como um elemento que precisa ser cultivado de forma lúdica e prazerosa, transformando o contato com a literatura em um processo formativo que investe no desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, na qual a criança vivencia experiências essenciais para o seu desenvolvimento integral. Nesse período, são construídos conhecimentos relacionados à linguagem, à comunicação, à interação social, à imaginação e à compreensão do mundo. Entre as experiências que contribuem para esse processo, destaca-se o contato com a leitura e a literatura infantil, práticas que favorecem o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, da escuta e do interesse pelos livros. A leitura, nessa fase, não deve ser compreendida apenas como uma preparação para a alfabetização, mas como uma experiência cultural, afetiva e educativa que possibilita à criança conhecer diferentes histórias, personagens, sentimentos e realidades.

O hábito da leitura começa a ser construído por meio das experiências cotidianas da criança, tanto no ambiente familiar quanto no espaço educativo. O contato com livros ilustrados, contos, poemas, parlendas, cantigas e narrativas orais amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas de escuta, fala, pensamento e imaginação ocupam um lugar importante na Educação Infantil, sendo necessário proporcionar às crianças experiências significativas com a linguagem oral e escrita (Brasil, 2018).

A IMPORTÂNCIA DA INFLUÊNCIA FAMILIAR NO ATO DE LER

As pesquisas sobre a aprendizagem na Educação Infantil e a leitura de livros têm sido um campo de investigação constante, especialmente no que concerne às séries iniciais de ensino. A leitura é reconhecida como uma fundamental ferramenta de formação, intrinsecamente ligada aos conceitos de aprendizagem, criatividade e desenvolvimento (Arana; Klebis, 2015). O primeiro contato da criança com a literatura e a linguagem, que se dá desde sua formação embrionária (Mateus, 2013), culmina na Educação Infantil, onde o livro é o principal meio de leitura e a linguagem é um artifício vital para a aprendizagem (Coelho, 2000).

Para a compreensão do processo de aquisição do hábito leitor e da influência da família, torna-se essencial o aporte das teorias do desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1996), o motor do desenvolvimento é a aprendizagem, sendo a criança impulsionada por processos internos desencadeados pela interação com elementos externos e pessoas, como a família. É nesse processo de interação que a criança se apropria dos elementos da cultura, criando uma zona de desenvolvimento proximal, e o adulto, através do exemplo, atua como mediador cultural. Vygotsky (2010) enfatiza que, por meio de palavras dotadas de significado, a criança estabelece comunicação e começa a construir laços objetivos, um processo estimulado significativamente pela leitura.

Em contraponto e complemento, a teoria de Wallon (1974) defende a educação como um fenômeno multifatorial, integrando aspectos intelectuais, afetivos e sociais (Orlando; Leite, 2018). Para Wallon (2007), a afetividade é um fator indispensável no desenvolvimento da inteligência, pois desempenha um papel crucial na construção e determinação dos interesses e necessidades individuais. A criança, substancialmente emocional, constrói gradativamente seu ser social e cognitivo a partir da realidade vivenciada.

A perspectiva de Piaget (2013) caracteriza o desenvolvimento humano como um processo cronológico e gradativo, dividido em estágios (sensório-motor, inteligência operatória completa e inteligência formal), postulando que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem. No entanto, o processo de aprender é reconhecido como algo complexo e multifacetado, que envolve fatores biológicos, psicológicos, emocionais e sociais, e se estende por toda a vida (Alegro, 2008).

A leitura é um processo que transcende a mera decodificação de signos linguísticos, assumindo um papel basilar na formação social e cognitiva do indivíduo. Em uma sociedade cada vez mais centrada na informação, a capacidade de interpretar e criticar textos torna-se essencial para a plena participação cidadã. É na Educação Infantil que se iniciam as experiências cruciais para a consolidação desse hábito.

Pesquisadores reiteram a importância da leitura como ferramenta de formação desde as séries iniciais. Como aponta Freire, “Ensinar exige saber escutar” (Freire,1989), e essa escuta começa com a interação da criança com o mundo, mediada pela linguagem oral e, progressivamente, pela escrita.

A literatura especializada destaca que a formação do leitor é uma tarefa que exige a colaboração mútua entre a família e a escola, sendo a primeira a grande influenciadora dos hábitos. A leitura enriquece o vocabulário, amplia o poder de interpretação e desenvolve a reflexão e o raciocínio lógico. Sem o hábito de ler, o aluno tem dificuldades em pesquisar, resumir a ideia principal do texto, analisar, criticar e posicionar-se sobre qualquer assunto, dificultando a incorporação à área do conhecimento.

Para Lev Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano tem uma natureza social e é impulsionado pela aprendizagem, que ocorre por meio da interação com o meio externo e com outras pessoas. É nesse processo que a criança constrói a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que ela consegue fazer com o auxílio de um mediador (o pai, a mãe ou o professor).

O ato de ler junto ou de contar histórias na presença da criança constitui um ato de mediação, pois apresenta à criança os signos da cultura e da sociedade, como reforça a autora: “O aprendizado humano tem uma natureza social específica, e os hábitos são construídos com a convivência, sendo a família o primeiro grupo social da criança”. Portanto, a leitura é internalizada como uma atividade socialmente valorizada, e o incentivo familiar determina a facilidade ou dificuldade com que a criança estabelece essa relação com o universo letrado.

A Contribuição da Literatura Infantil no Desenvolvimento Social, Emocional e Educacional das Crianças

A literatura infantil desempenha um papel determinante no desenvolvimento educacional, atuando como o primeiro contato sistemático da criança com a norma culta e a estética da linguagem. Ao explorar narrativas, o aluno amplia seu repertório lexical e desenvolve competências de interpretação que transcendem o ambiente escolar. Esse processo de letramento, iniciado de forma lúdica, facilita a compreensão de conceitos abstratos e fortalece as funções executivas, preparando o terreno para uma aprendizagem acadêmica mais sólida e autônoma.

A aprendizagem significativa é o caminho em que a informação é processada de maneira substancial, ganhando significado, utilidade e clareza para o aluno (Moreira, 2011).

Ao abordar a afetividade na Educação Infantil, é inegável o impacto da relação professor-aluno, visto que a afetividade é uma ponte que liga as relações interpessoais e é primordial no processo de ensinar e aprender (Tápias, 2012). Wallon (1990) oferece uma resposta lúcida para a dicotomia razão-emoção ao propor a interligação da afetividade, cognição e motricidade na vida psíquica do sujeito. A emoção, sendo a manifestação exterior da afetividade, é o "primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social" (Muller, 2019). Dessa forma, a criança necessita sentir-se acolhida e segura para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz (Giordini, 2018).

Além da afetividade, a criatividade é uma habilidade humana essencial que deve ser estimulada desde a primeira infância (Carnaz, 2013). A leitura desenvolve a capacidade de raciocínio complexo e o professor, como mediador, deve planejar estratégias para nutrir essa criatividade e promover a exploração das habilidades da criança. O ato de ler, na visão de Freire (1993), vai além da simples memorização: é a aquisição da competência de elucidar o contexto do objeto, promovendo a capacidade de interpretar fatos, compreender a sociedade e romper as correntes da ignorância. A leitura torna-se, assim, o elemento primordial para a incorporação do conhecimento e a formação do cidadão.

A emoção é a manifestação exterior da afetividade, sendo o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social (Wallon, 1994). O momento de leitura compartilhado entre pais e filhos, por exemplo, é carregado de afetividade, o que torna o livro e a narrativa elementos positivos e desejáveis para a criança, fortalecendo a segurança e facilitando a abertura ao novo conhecimento (Silva, 2021). A criança que se sente segura e amada no contexto da leitura familiar demonstra maior aptidão para a aprendizagem. A literatura infantil estimula a criatividade, enriquece o vocabulário, auxilia na pronúncia e dicção e desenvolve a capacidade de reflexão e empatia. Além disso, o contato com livros ajuda as crianças a lidarem com suas emoções, tornando a leitura um ato prazeroso, não apenas uma tarefa escolar (Silva, 2021).

A ação da família, seja pelo exemplo (o pai ou a mãe lendo por prazer) ou pelo ato de ler em voz alta para os filhos, demonstra um suporte emocional e psicológico que resulta em um melhor desempenho da criança na escola, cumprindo a missão formativa que o lar e a escola devem compartilhar para a construção de uma educação de qualidade desde a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento também destaca, no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a importância de proporcionar às crianças situações de escuta de histórias, contato com livros, exploração de diferentes gêneros textuais e experiências com a linguagem oral e escrita (Brasil, 2018).

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de analisar a influência familiar na formação do hábito da leitura entre crianças da Educação Infantil,

tendo como campo de investigação um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Manaus-AM. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, caracterizando-se como um estudo de caso, uma vez que buscou compreender o fenômeno investigado em seu contexto específico.

O corpus da pesquisa foi constituído por 37 pais e responsáveis por alunos do segundo período da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus-AM. A escolha desses participantes esteve relacionada à necessidade de compreender suas percepções, experiências e práticas relacionadas ao incentivo à leitura no ambiente familiar, considerando que os responsáveis constituem importantes agentes de mediação das experiências culturais e linguísticas das crianças.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, constituído por questões abertas e fechadas. O instrumento foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa e contemplou questões relacionadas à frequência com que os responsáveis realizavam atividades de leitura com as crianças, aos tipos de livros e histórias disponíveis no ambiente familiar, à participação dos adultos durante os momentos de leitura, ao interesse demonstrado pelas crianças e às dificuldades encontradas para estabelecer uma rotina de leitura em casa.

O questionário também buscou identificar a percepção dos pais e responsáveis acerca da importância da leitura para o desenvolvimento infantil e verificar se existia participação da família nas atividades de leitura promovidas pelo CMEI. As questões fechadas possibilitaram a organização dos dados em frequências e percentuais, enquanto as questões abertas permitiram conhecer as experiências, opiniões e percepções dos participantes de maneira mais detalhada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados desta pesquisa teve como finalidade compreender de que maneira a participação da família pode influenciar a formação do hábito da leitura entre crianças do segundo período da Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus-AM. O estudo contou com a participação de 37 pais e responsáveis, que responderam a um questionário semiestruturado composto por questões abertas e fechadas.

A organização dos dados considerou as seguintes categorias de análise: frequência da leitura no ambiente familiar; participação dos pais ou responsáveis nas atividades de leitura; disponibilidade de livros e outros materiais literários; interesse das crianças pelas histórias; dificuldades encontradas pelas famílias; e relação entre família e CMEI na promoção da leitura. A interpretação dessas categorias possibilitou compreender a leitura como uma prática social e cultural que pode ser fortalecida por meio da participação conjunta da família e da instituição educativa.

O primeiro eixo investigado diz respeito à regularidade com que os infantes interagiam com livros, narrativas para o público infantil e demais suportes de

leitura no contexto doméstico. Tal aspecto revelou-se significativo uma vez que o estabelecimento da prática leitora não se restringe ao ambiente escolar. É fundamental que a criança experimente contextos nos quais a leitura se faça presente de modo relevante, lúdico e situado.

A convivência assídua com narrativas favorece a intimidade infantil com os volumes impressos, a assimilação de variados registros linguísticos e a expansão progressiva do entusiasmo pelo campo literário. Sob essa ótica, a mediação de leitura conjunta entre adultos e menores constitui uma vivência pedagógica de grande relevância, visto que engloba tanto a interpretação textual quanto a apreciação visual, a elaboração de suposições, a compreensão dos enredos e a manifestação emocional.

Para Freire (1989), a leitura transcende a mera decifração de vocábulos, conectando-se diretamente à hermenêutica da realidade. Tal perspectiva assume particular relevância no âmbito da Educação Infantil, fase em que o educando ainda desenvolve múltiplas linguagens de expressão e simbolização.

Os resultados obtidos por meio do questionário devem, portanto, ser compreendidos considerando a frequência e a qualidade das experiências de leitura realizadas no cotidiano familiar. Quanto mais a leitura estiver associada a momentos de interação, diálogo e prazer, maiores poderão ser as possibilidades de a criança desenvolver uma relação positiva com os livros e com as histórias.

Outra dimensão investigada correspondeu à participação dos pais e responsáveis durante os momentos de leitura. A análise dessa categoria permitiu compreender que a presença do adulto possui importância significativa para a formação do comportamento leitor infantil.

Na infância, o adulto atua como mediador entre a criança e o objeto cultural. Ao escolher uma história, apresentar o livro, observar as ilustrações, realizar perguntas e conversar sobre os acontecimentos narrados, o responsável contribui para que a criança atribua significado à experiência literária.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aplicada ao contexto da leitura, essa perspectiva permite compreender que as experiências compartilhadas entre crianças e adultos favorecem a construção de conhecimentos e ampliam as possibilidades de desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, a participação familiar não deve ser compreendida apenas como acompanhamento das atividades escolares. Ela representa uma oportunidade para estabelecer vínculos afetivos e culturais por meio das histórias. Ler para a criança, ouvi-la contar uma história, conversar sobre personagens e permitir que ela escolha seus livros são práticas que podem fortalecer tanto o interesse pela leitura quanto a relação entre adultos e crianças.

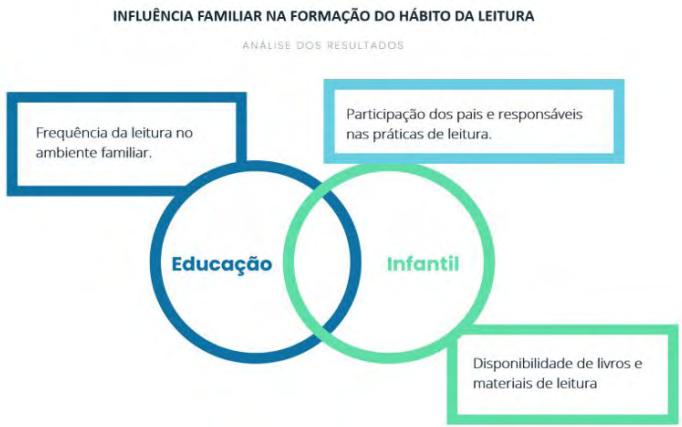
Abramovich (1997) ressalta a importância das histórias infantis para a formação da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de compreender diferentes experiências humanas. Assim, a participação dos familiares durante a leitura amplia o significado dessa prática, transformando o livro em instrumento de diálogo, imaginação e interação.

A disponibilidade de livros no ambiente doméstico também constituiu uma dimensão importante da análise. O acesso aos materiais literários pode favorecer a autonomia da criança e ampliar suas oportunidades de contato com diferentes gêneros, personagens, situações e formas de representação.

Entretanto, é necessário considerar que a ausência de um acervo significativo no ambiente familiar não significa necessariamente ausência de práticas de leitura. Famílias com diferentes condições econômicas e culturais podem desenvolver estratégias próprias para proporcionar experiências literárias às crianças. Bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, projetos comunitários, empréstimos realizados pelo CMEI e materiais disponibilizados pelos professores podem contribuir para democratizar esse acesso.

A escola, nesse contexto, possui papel fundamental. A BNCC estabelece que as experiências de escuta, fala, pensamento e imaginação são componentes importantes do desenvolvimento infantil (Brasil, 2018). O contato com histórias, poemas, parlendas, cantigas e diferentes textos contribui para ampliar as experiências linguísticas e culturais das crianças.

Dessa forma, a análise dos resultados deve considerar não apenas a quantidade de livros existentes nas residências, mas também as possibilidades de acesso que a família e o CMEI constroem conjuntamente. A democratização da literatura infantil depende de ações que possibilitem que todas as crianças tenham oportunidades de vivenciar experiências de leitura.



Fonte: A pesquisadora (2021).

A análise dos resultados permite concluir que a família ocupa posição relevante no processo de construção do hábito da leitura na Educação Infantil. A participação dos pais e responsáveis, a disponibilidade de materiais literários, a frequência dos momentos de leitura e o incentivo à curiosidade infantil são elementos que podem favorecer uma relação positiva da criança com os livros.

Entretanto, essa responsabilidade deve ser compartilhada com o CMEI, que possui papel fundamental na democratização do acesso à literatura e na criação de

experiências pedagógicas intencionais. A articulação entre família e instituição pode ampliar as oportunidades de leitura e contribuir para que as crianças desenvolvam, desde os primeiros anos, uma relação de prazer, curiosidade e significado com a literatura.

Assim, a formação de leitores na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, afetivo, social e cultural, no qual família e escola atuam de forma complementar. Mais do que preparar a criança para a alfabetização, as experiências de leitura contribuem para sua formação integral e para a construção de uma relação ativa com a linguagem e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados permitiram compreender que a família constitui um importante espaço de mediação da leitura. As experiências realizadas no ambiente doméstico, especialmente quando envolvem a participação dos adultos, podem contribuir para que a criança desenvolva uma relação positiva com os livros, amplie seu vocabulário, desenvolva a oralidade, a imaginação e a capacidade de expressar sentimentos e ideias. Nesse processo, a leitura deixa de ser compreendida apenas como uma atividade preparatória para a alfabetização e passa a assumir uma dimensão cultural, social, afetiva e educativa.

Verificou-se também que a participação dos pais e responsáveis é um fator relevante para a construção do hábito leitor. A leitura realizada de forma compartilhada, acompanhada de conversas, perguntas, observação das ilustrações e comentários sobre os acontecimentos das histórias, possibilita que a criança participe ativamente da experiência. Dessa maneira, o adulto exerce uma função mediadora, favorecendo a aproximação da criança com a literatura e contribuindo para a construção de significados.

A relação entre família e instituição educativa mostrou-se, portanto, fundamental. A formação de leitores não constitui responsabilidade exclusiva da escola nem da família. Trata-se de um processo compartilhado, no qual ambos os espaços podem contribuir de maneiras distintas e complementares. O CMEI possui a função de organizar experiências pedagógicas intencionais e diversificadas, enquanto a família pode proporcionar momentos cotidianos de leitura, diálogo, escuta e interação afetiva.

Diante disso, conclui-se que a influência familiar sobre o hábito da leitura na Educação Infantil ocorre principalmente por meio das experiências e interações estabelecidas entre crianças e adultos. Quanto mais a leitura estiver associada ao prazer, à afetividade, à curiosidade e à participação, maiores serão as possibilidades de que a criança desenvolva uma relação significativa com os livros e com a literatura.

Assim, torna-se necessário fortalecer políticas e práticas pedagógicas que aproximem família e CMEI, reconhecendo a leitura como direito cultural da criança e como instrumento de desenvolvimento integral. A promoção de uma cultura

leitora desde a Educação Infantil pode contribuir não apenas para aprendizagens relacionadas à linguagem, mas também para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia, da socialização e da capacidade de compreender diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Cecilia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte de Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2015.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do cérebro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

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

CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da Criatividade à Escrita Criativa.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GIORDINI, Estela Maris. **Afetividade e relação professor-aluno na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MATEUS, Ana do Nascimento B. *et al.* **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.** Periódicos da PUC Minas, Minas Gerais, 2013.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MULLER, Aline Mauriana. **Afetividade na Educação Infantil a partir da perspectiva walloniana.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ORLANDO, Isabella Ramalho; LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Formação de leitores: A dimensão afetiva na mediação da família.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 511-518, set./dez. 2018.

PIAGET, J. **A Psicologia da Inteligência.** Petrópolis: Vozes, 2013.

TÁPIAS, Andréia *et al.* A importância da Afetividade na Educação Infantil. **Revista Multivix**, [S. l.], n. 1, v. 1, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Les origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité**. Paris: Boivin, 1974.

Capítulo 11

A Importância da Brincadeira de Roda e do Letramento Rítmico nos Anos Iniciais da Educação Básica: Um Relato de Experiência

The Importance of Circle Games and Rhythmic Literacy in the Early Years of Elementary Education: An Experience Report

Regyrlanya Maria da Silva Sousa
Ronny Cleysson da Silva Sousa
Maria de Nazaré Nunes Silva
Valdivina Moura de Almeida
Roseli Marques Posca
Maria Waldeane Vieira Lopes
José Manoel Ribeiro de Morais

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica pautado na aplicação de brincadeiras de roda e práticas de letramento rítmico na rotina escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal consiste em analisar a contribuição da tradição oral e da ludicidade corporal no desenvolvimento da consciência fonológica, na coordenação psicomotora e na socialização dos educandos. A vivência foi desenvolvida com 12 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal São João, sob a gestão do diretor Valdovan Santos e o acompanhamento do coordenador Paulo Henrique, ao longo do segundo semestre letivo de 2026, com início em 26 de agosto, totalizando 12 encontros semanais de 90 minutos. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, pautada no relato de experiência com observação participante, aplicação de sondagem diagnóstica e registros reflexivos em diário de campo. Os resultados demonstraram avanços qualitativos concretos na discriminação auditiva de rimas, no engajamento para a leitura e na construção da empatia grupal, especialmente no apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que a articulação entre ritmo, rima e movimento constitui uma ferramenta metodológica indispensável para a alfabetização plena e o desenvolvimento integral na infância.

Palavras-chave: brincadeira de roda; rimas; alfabetização; consciência fonológica; anos iniciais.

Abstract: This paper presents an account of a pedagogical experience involving circle games and rhythmic literacy practices in the daily school routine of the early years of elementary education. Its main objective is to analyze the contribution of oral tradition and playful bodily activities to the development of phonological awareness, psychomotor coordination, and student socialization. The activities involved 12 first-grade students at São João Municipal School, under the leadership of Principal Valdovan Santos and the supervision of Coordinator Paulo Henrique, during the second semester of the 2026 school year. Beginning on August 26, the experience comprised 12 weekly sessions lasting 90 minutes each. The study adopted a qualitative approach through an experience report, using participant observation, a diagnostic assessment, and reflective field journal entries. The results revealed tangible qualitative improvements in auditory rhyme discrimination, engagement in reading, and the

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.11

development of empathy within the group, particularly in supporting students with learning difficulties. The study concludes that integrating rhythm, rhyme, and movement constitutes an indispensable methodological tool for comprehensive literacy development and holistic childhood development.

Keywords: circle games; rhymes; literacy; phonological awareness; early elementary years.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental representam marcos decisivos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança. No entanto, o desafio metodológico contemporâneo reside em articular o rigor pedagógico à ludicidade, de modo a respeitar o desenvolvimento biopsicossocial do educando sem reduzir o processo de ensino-aprendizagem a meras rotinas mecanicistas de cópia e memorização descontextualizadas.

Nesse contexto, o resgate do patrimônio cultural imaterial — expresso por meio das cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e jogos cantados — surge como uma potente estratégia didática e humanizadora. A utilização intencional da música, do ritmo e da rima na escola transcende o caráter puramente recreativo ou de mero “passatempo” escolar. Trata-se de um recurso pedagógico estruturado capaz de estimular a sensibilidade auditiva, a percepção rítmica, o controle inibitório e a estruturação de hipóteses sobre a linguagem escrita.

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida nos Anos Iniciais, pautada na aplicação das brincadeiras de roda e do letramento rítmico, evidenciando seus impactos diretos na aquisição da escrita alfabética, no desenvolvimento neuropsicomotor e no fortalecimento dos vínculos socioafetivos em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Consciência Fonológica, Habilidades Metalinguísticas e a Rima no Processo de Alfabetização

A consciência fonológica refere-se à habilidade metalinguística abrangente que permite ao indivíduo refletir conscientemente sobre a estrutura sonora da língua falada e manipular seus diferentes segmentos, desde unidades maiores (como frases e sílabas) até unidades mínimas (os fonemas). Conforme aponta Magda Soares (2018), alfabetizar letrando exige compreender que a escrita alfabética não é um simples código de memorização de letras, mas um sistema de representação dos sons da fala.

O trabalho intencional e sistemático com rimas e aliterações atua como um potente facilitador desse processo. A rima exige que a criança volte sua atenção não para o significado da palavra (aspecto semântico), mas para a sua forma sonora

(aspecto fonológico). Ao identificar que “joaninha” e “rainha” compartilham a mesma terminação sonora, o estudante exercita a discriminação auditiva e a memória de trabalho fonológica — competências neurocognitivas indispensáveis para a posterior associação entre fonemas e grafemas na fase de codificação e decodificação da leitura e escrita.

Além disso, o ritmo presente nas cantigas tradicionais e nos trava-línguas favorece a percepção da métrica e da acentuação das palavras. Essa regularidade rítmica auxilia a criança a segmentar a cadeia da fala em unidades discretas, prevenindo e superando dificuldades recorrentes nos Anos Iniciais, tais como a hipersegmentação (juntar palavras indevidamente na escrita) e a hiposegmentação (separar partes de uma mesma palavra).

O Corpo em Roda: Psicomotricidade, Mediação e Socioafetividade

Para Kishimoto (2011), o jogo, a brincadeira e o brinquedo constituem linguagens fundamentais por meio das quais a criança investiga, simboliza e reorganiza a realidade ao seu redor. Quando a brincadeira ocorre em roda, o corpo inteiro é convocado a participar do ato de aprender, promovendo uma integração plena entre os domínios motor, cognitivo e afetivo.

Sob a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como atenção voluntária, memória consciente e controle do comportamento) ocorre primeiramente no plano interpsíquico (social, entre pessoas) para depois ser internalizado no plano intrapsíquico (individual). A brincadeira de roda é um espaço privilegiado de mediação simbólica: ao dar as mãos, marcar o tempo do passo, ajustar a velocidade do movimento ao ritmo da música e olhar no olho do colega, a criança internaliza conceitos de espaço, tempo e autorregulação.

No âmbito psicomotor, a vivência corporal da roda estimula:

- Esquema Corporal e Lateralidade: A percepção do próprio corpo em movimento e a noção de direita/esquerda ao girar a roda.
- Orientação Espaço-Temporal: A adequação dos passos ao ritmo musical (lento, rápido, pausas) e a ocupação harmoniosa do espaço físico coletivo.
- Coordenação Motora Ampla e Fina: O ajuste do tônus muscular ao segurar as mãos dos colegas sem soltar ou machucar, articulando equilíbrio e agilidade.

No campo socioemocional, a geometria da roda possui uma dimensão política e pedagógica singular: não há hierarquia de começo ou fim, e todos os participantes ocupam posições de visibilidade recíproca. A roda exige cooperação, escuta ativa, respeito aos turnos de fala/movimento e tolerância ao erro, fortalecendo a empatia e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

O Resgate do Patrimônio Cultural Imaterial na Prática Pedagógica

A inserção de cantigas de roda e parlendas na escola cumpre também um papel crucial de salvaguarda da memória e da cultura popular infantil. Em uma era crescentemente dominada por telas e interações digitais individualizadas, resgatar as brincadeiras tradicionais oferece um contraponto de convivência comunitária e sensível, reconectando as crianças com a riqueza poética do folclore e da literatura oral brasileira.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência pedagógica de abordagem estritamente qualitativa. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as percepções, os comportamentos, os avanços conceituais e a dinâmica relacional das crianças durante as vivências práticas, sem a utilização de tratamentos estatísticos quantitativos.

Contexto, Local e Sujeitos

A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal São João, instituição integrante da rede pública de ensino de Santa Terezinha, MT, sob a gestão administrativa do diretor Valdovan Santos e o acompanhamento pedagógico do coordenador Paulo Henrique. As atividades transcorreram ao longo do segundo semestre letivo de 2026, com marco inicial em 26 de agosto de 2026.

Participaram da prática pedagógica 12 estudantes regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), na faixa etária de 6 anos. A turma caracterizava-se por estar no estágio inicial de transição e apropriação do sistema de escrita alfabética, apresentando heterogeneidade no nível de letramento e a presença de crianças com marcadas dificuldades de aprendizagem na retenção de fonemas e no acompanhamento do ritmo coletivo.

Duração e Organização das Atividades

O projeto estruturou-se em 12 encontros semanais, com duração de 90 minutos cada, totalizando 18 horas de intervenção pedagógica direta. As oficinas foram desenvolvidas em um espaço amplo e arejado da escola (pátio interno) e posteriormente desdobradas na sala de aula do 1º ano.

Procedimentos Didáticos e Instrumentos de Acompanhamento

Os encontros foram divididos em quatro fases bem definidas:

1. Diagnóstico Inicial (Encontros 1 e 2 - a partir de 26/08/2026): Aplicação de sondagem diagnóstica individual de leitura e escrita (com base nas hipóteses de escrita de Emilia Ferreiro) e observação participante das

habilidades de identificação de rimas e coordenação corporal coletiva.

2. Planejamento Didático Interdisciplinar (Encontro 3): Seleção de repertório do folclore nacional (cantigas como Ciranda Cirandinha, Alecrim Dourado, Escravos de Jó, A Canoa Virou e parlendas variadas), alinhada às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Língua Portuguesa (EF12LP19, EF01LP04) e Educação Física (EF12EF01).
3. Execução das Oficinas Rítmico-Pedagógicas (Encontros 4 a 10): Cada oficina de 90 minutos foi estruturada em três momentos sucessivos:
   - Momento Corporal (30 min): Formação da roda no pátio, vivência cantada com variações de ritmo (aceleração, desaceleração, pausas estáticas) e exploração de movimentos psicotores.
   - Momento Metalinguístico (30 min): Retorno à sala de aula, leitura compartilhada do texto da cantiga registrado em cartaz, identificação oral e visual de rimas, contagem de sílabas e brincadeiras de substituição de palavras rimadas.
   - Momento Registro (30 min): Atividades individuais e em duplas contendo textos fatiados para ordenação, preenchimento de lacunas com rimas e produções ilustradas.

Avaliação e Fechamento (Encontros 11 e 12): Aplicação de sondagem final para análise comparativa qualitativa e exposição dos trabalhos no mural da escola.

Os dados e evidências da experiência foram coletados por meio de anotações sistemáticas em diário de campo docente, registros fotográficos/audiovisuais e portfólio individual de produções escritas das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros qualitativos em diário de campo e das produções escritas evidenciou transformações expressivas no desenvolvimento das crianças ao longo dos 12 encontros.

Avanços na Consciência Fonológica e Alfabetização: Evidências Concretas

A evolução na percepção dos sons e na apropriação do sistema de escrita no 1º ano foi identificada de forma clara por meio da análise comparativa entre as sondagens iniciais e finais:

- Discriminação e Criação Espontânea de Rimas: Na fase diagnóstica inicial, ao serem questionados sobre palavras que rimavam com “joaninha”, a maioria dos alunos de 6 anos respondia com associações semânticas (ex.: “besouro”, “jardim”). No decorrer da Oficina 6 (trabalhando a cantiga A Canoa Virou), os estudantes demonstraram a percepção fonológica ao proporem espontaneamente rimas como “Maria / Sofia / alegria” e “canoa / lagoa / pessoa”.

- Evolução nas Hipóteses de Escrita: Alunos que no diagnóstico inicial escreviam de forma pré-silábica ou silábica sem valor sonoro (registrando, por exemplo, A O A para a palavra “LAGOÂ”) passaram a registrar LA GO A na avaliação intermediária e, ao término das oficinas, aproximaram-se da hipótese alfabética. Essa transição foi impulsionada pelo apoio da métrica rítmica e da marcação de palmas durante a cantiga.
- Fluência de Leitura: A repetição cantada dos textos de memória (parlendas e cantigas) permitiu que alunos antes hesitantes fizessem a leitura de textos fatiados com maior estabilidade e entonação adequada, superando a leitura silabada e travada.

Desenvolvimento Psicomotor e Autorregulação Prática

A vivência corporal constante na roda refletiu-se diretamente no comportamento em sala de aula:

- Controle Inibitório e Tônus Muscular: Durante as brincadeiras que exigiam paradas bruscas e estátuas ao comando da música (como em Escravos de Jó), observou-se uma evolução notável do Encontro 4 para o Encontro 9. As crianças, que inicialmente trombavam ou soltavam as mãos dos colegas com facilidade, passaram a ajustar o tônus muscular, mantendo o equilíbrio e respeitando o espaço alheio. Esse ganho manifestou-se na sala de aula por meio de um tempo de atenção sustentada mais longo durante as atividades individuais.

Fortalecimento da Convivência, Empatia e Suporte a Crianças com Dificuldades de Aprendizagem

A geometria circular e o ato de dar as mãos promoveram mudanças atitudinais significativas:

- Rompimento de Barreira Social e Integração: No início da experiência, identificavam-se grupos isolados e timidez entre os alunos recém-ingressos no Ensino Fundamental. A partir do Encontro 5, a dinâmica circular e a rotatividade das posições na roda eliminaram a rejeição e promoveram o sentimento de grupo.
- Suporte às Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Estudantes que apresentavam ritmo de aprendizagem mais lento e insegurança em relação à leitura e escrita encontraram na roda cantada um ambiente acolhedor e sem julgamentos. A repetição do ritmo e o apoio visual/corporal dos pares permitiram que essas crianças acompanhassem ativamente as tarefas, superando a inibição, elevando a autoestima e demonstrando maior retenção das rimas trabalhadas nas etapas de registro em papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização e análise deste relato de experiência confirmam que as brincadeiras de roda e o letramento rítmico não constituem meros recursos secundários ou atividades de passatempo. Trata-se de uma estratégia pedagógica intencional, qualitativamente rica e profundamente eficaz para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A experiência desenvolvida junto aos 12 estudantes da Escola Municipal São João, sob a gestão do diretor Valdovan Santos e acompanhamento do coordenador Paulo Henrique, demonstrou que a integração entre ritmo, rima e movimento corporal promove avanços concretos na consciência fonológica, na fluência leitora, na autorregulação psicomotora e no suporte efetivo a crianças com dificuldades de aprendizagem. Recomenda-se, portanto, que tais vivências corporais e musicais sejam integradas de forma contínua e planejada no cotidiano escolar e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Básica, assegurando uma alfabetização humanizada e com sentido para a infância.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). J**ogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

Capítulo 12

Sexualidade na Escola: Um Tabu a ser Superado no Contexto Educacional

Sexuality In Schools: A Taboo to be Overcome in the Educational Context

Elaine Ramos da Silva

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado que dá ênfase ao primeiro objetivo específico, desenvolvido para validação de título que traz como temática "Sexualidade na escola: um tabu a ser superado no contexto educacional". Objetivo geral: analisar a sexualidade no contexto escolar, buscando compreender os fatores que contribuem para que o tema permaneça como um tabu e discutir a importância de uma abordagem educativa responsável, dialógica e fundamentada no respeito. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à sexualidade, educação sexual e formação integral. A análise evidenciou que o silêncio em torno da sexualidade não elimina as dúvidas e necessidades dos estudantes, podendo favorecer a busca de informações em fontes nem sempre confiáveis. Verificou-se também que a escola desempenha papel relevante na construção de conhecimentos relacionados ao corpo, ao autocuidado, ao respeito, às relações interpessoais e à prevenção de situações de violência e vulnerabilidade. Conclui-se que superar o tabu em torno da sexualidade requer diálogo, formação docente, participação da família e práticas pedagógicas adequadas às diferentes etapas do desenvolvimento, de modo que a escola possa contribuir para uma formação integral, responsável e baseada no respeito à dignidade humana.

Palavras-chave: sexualidade; educação sexual; escola; tabu; formação integral.

Abstract: This study summarizes a master's thesis, focusing on the first specific objective developed for the degree requirement; the study addresses the theme "Sexuality in schools: a taboo to be overcome in the educational context." General objective: to analyze sexuality within the school setting, seeking to understand the factors that cause the topic to remain a taboo and to discuss the importance of an educational approach that is responsible, dialogic, and grounded in respect. The methodological process involved qualitative bibliographic research based on books, scientific articles, educational documents, and studies related to sexuality, sex education, and holistic development. The analysis revealed that silence surrounding sexuality does not eliminate students' questions and needs; instead, it may drive them to seek information from sources that are not always reliable. It was also found that schools play a significant role in fostering knowledge regarding the body, self-care, respect, interpersonal relationships, and the prevention of violence and vulnerability. The study concludes that overcoming the taboo surrounding sexuality requires dialogue, teacher training, family involvement, and pedagogical practices tailored to different developmental stages, enabling schools to contribute to a holistic, responsible education grounded in respect for human dignity.

Keywords: sexuality; sex education; school; taboo; holistic development.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.12

INTRODUÇÃO

A sexualidade integra intrinsecamente a condição humana e manifesta-se ao longo de todas as fases do desenvolvimento por intermédio de dimensões biológicas, afetivas, psicológicas, sociais e culturais. Muito embora componha a vivência dos indivíduos, sua abordagem escolar ainda convive com recuos, temores, preconceitos e resistências variadas. Desse modo, o tema continua sendo tratado, em diversos âmbitos, como um assunto sensível ou impróprio, o que acaba por limitar o desenvolvimento de ações pedagógicas focadas na orientação, na tolerância, na prevenção e no pleno desenvolvimento dos alunos.

A perspectiva atual acerca da sexualidade transcende o enfoque puramente biológico. Conforme aponta Foucault (1988), tal dimensão deve ser compreendida igualmente como um produto histórico e social, moldado e administrado por meio de discursos e dinâmicas de poder plurais. Sendo assim, as visões a respeito de corpo, conduta, gênero, vínculos e sexualidade recebem a influência do meio cultural que abrange os indivíduos. A instituição escolar, enquanto ambiente de convivência e difusão de saberes, atua de modo direto ou indireto nessa dinâmica.

Louro (2000) também contribui para essa compreensão ao destacar que a sexualidade não constitui apenas uma questão individual, mas encontra-se relacionada às relações sociais e culturais. Segundo a autora, os sujeitos aprendem e reelaboram concepções sobre seus corpos e suas relações a partir de diferentes experiências sociais. Portanto, quando a escola se omite completamente diante das questões relacionadas à sexualidade, não significa que o tema deixe de existir no cotidiano dos estudantes. Ao contrário, as dúvidas e os questionamentos continuam presentes e podem ser respondidos por fontes diversas, como internet, redes sociais, colegas e outros meios de comunicação. Objetivo geral: analisar a sexualidade no contexto escolar, buscando compreender os fatores que contribuem para que o tema permaneça como um tabu e discutir a importância de uma abordagem educativa responsável, dialógica e fundamentada no respeito.

A presente obra se justifica, pois o tema da educação sexual no espaço escolar pode contribuir para a construção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de atitudes responsáveis e respeitosas. Furlani (2011) defende que: “A educação sexual deve ser compreendida como uma prática pedagógica que possibilite discutir diferentes dimensões da sexualidade, evitando reduzi-la exclusivamente à reprodução humana ou às relações sexuais”.

Essa perspectiva amplia o papel da escola e permite trabalhar questões relacionadas ao conhecimento do corpo, autocuidado, respeito aos limites, afetividade, convivência e prevenção de situações de violência.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a educação brasileira deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Nesse sentido, a abordagem de questões relacionadas ao corpo, à saúde, à convivência e ao respeito precisa considerar a etapa de desenvolvimento dos estudantes e o contexto educativo em que estão

inseridos (Brasil, 2018). A escola, portanto, possui responsabilidade na construção de um ambiente que favoreça o diálogo e o acesso a conhecimentos cientificamente fundamentados.

SEXUALIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A sexualidade representa uma vertente abrangente da experiência humana, impossível de ser reduzida estritamente à perspectiva biológica. Essa dimensão abarca afetos, emoções, laços sociais, valores, aspectos culturais, identidades, condutas e os diferentes modos de interação desenvolvidos pelos sujeitos ao longo de sua existência. Por conseguinte, analisar a sexualidade demanda levar em conta o cenário histórico e social que envolve cada indivíduo.

Foucault (1988) demonstra que a sexualidade foi historicamente constituída por diferentes discursos sociais, religiosos, científicos e políticos. Para o autor, falar sobre sexualidade significa também analisar as formas pelas quais determinadas sociedades estabelecem regras, proibições e possibilidades de expressão relacionadas ao corpo e aos comportamentos humanos.

Nesse sentido, a sexualidade não pode ser encarada meramente como um traço natural e estático da pessoa. Muito embora envolva aspectos biológicos, ela também sofre forte influência das dinâmicas sociais e culturais. Louro (2000) enfatiza que a sexualidade é construída socialmente, sendo constantemente atravessada por valores, normas e representações produzidas pela sociedade. A autora afirma que: “A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (Louro, 2000).

Essa compreensão é particularmente importante para a educação, uma vez que crianças e adolescentes desenvolvem suas concepções sobre o corpo, os relacionamentos e a convivência a partir das experiências que vivenciam em diferentes espaços. A família, a escola, os grupos de amigos, a religião, a mídia e, atualmente, as redes sociais participam desse processo de construção.

A sexualidade também está relacionada ao desenvolvimento da afetividade e das relações interpessoais. Por isso, uma educação que contemple essa dimensão deve possibilitar que os estudantes desenvolvam conhecimentos e atitudes relacionados ao respeito por si mesmos e pelos outros. Não se trata apenas de fornecer informações biológicas, mas de favorecer uma compreensão mais ampla sobre o corpo, os sentimentos, os limites pessoais e as responsabilidades envolvidas nas relações humanas.

Furlani (2011) argumenta que a educação sexual pode assumir diferentes perspectivas e que sua abordagem deve superar uma visão limitada à reprodução humana. Para a autora, a escola pode constituir um espaço de problematização e reflexão, desde que os conteúdos sejam trabalhados de maneira planejada, responsável e adequada às características dos estudantes.

Sob esse prisma, abordar a sexualidade no ambiente escolar não pressupõe a antecipação de vivências adultas, e sim a transmissão de saberes adequados a

cada fase evolutiva do desenvolvimento. Dessa forma, a prática educativa auxilia os alunos a compreenderem melhor a própria corporalidade, identificarem contextos de violação de limites e cultivarem posturas voltadas ao autocuidado e à alteridade.

A escola ocupa uma posição relevante na formação dos sujeitos, pois é um dos principais espaços institucionais de socialização e construção de conhecimentos. Entretanto, a abordagem da sexualidade no ambiente escolar ainda pode ser marcada por dificuldades, principalmente quando o assunto é associado exclusivamente à intimidade ou às relações sexuais.

O caráter de tabu atribuído à sexualidade pode provocar o silenciamento de dúvidas e questionamentos que fazem parte do processo de desenvolvimento dos estudantes. Quando o assunto não encontra espaço adequado para discussão, os estudantes podem recorrer a fontes externas para obter informações, nem sempre encontrando conteúdos cientificamente confiáveis.

Nesse contexto, a escola pode desempenhar uma função educativa importante ao promover espaços de diálogo e acesso a conhecimentos fundamentados. A abordagem pedagógica deve considerar a idade, a maturidade e as necessidades dos estudantes, evitando tanto a omissão quanto abordagens inadequadas. A BNCC estabelece que: “O compromisso com a formação integral e com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade” (Brasil, 2018).

Assim, questões relacionadas ao corpo, à saúde, ao respeito e à convivência podem ser trabalhadas pedagogicamente dentro dos limites e objetivos educacionais estabelecidos para cada etapa da educação básica.

A abordagem escolar da sexualidade também precisa considerar a diversidade social e cultural existente no Brasil. Diferentes famílias apresentam valores, experiências e formas de compreender a sexualidade. Por essa razão, a escola deve atuar com respeito às diferenças, evitando práticas discriminatórias e buscando estabelecer uma comunicação transparente com as famílias. O tabu relacionado à sexualidade pode ser compreendido como resultado de um conjunto de valores, normas sociais, crenças e concepções históricas que fazem com que determinados assuntos sejam considerados inadequados para discussão pública. No espaço escolar, essa situação pode manifestar-se por meio do silêncio, da resistência de profissionais, da insegurança dos professores ou da preocupação de familiares em relação à abordagem do tema. Foucault contribui para compreender essa problemática ao demonstrar que: “O silêncio também faz parte dos mecanismos sociais de produção e controle dos discursos sobre a sexualidade” (Foucault,1988).

Assim, aquilo que não é dito, os assuntos considerados proibidos e os limites estabelecidos para a fala também participam da maneira como a sociedade compreende a sexualidade.

A escola, enquanto instituição social, encontra-se inserida nesse contexto. Os professores podem carregar concepções construídas ao longo de suas próprias experiências familiares, culturais e sociais, o que pode influenciar sua maneira de abordar o tema em sala de aula.

Louro (2000) ressalta que as instituições educativas participam da construção das identidades e das diferenças. Dessa forma, quando a escola evita determinados assuntos ou permite que apenas determinadas concepções sejam apresentadas como legítimas, pode contribuir para a manutenção de determinados padrões sociais.

Superar o tabu não significa desconsiderar os valores familiares ou culturais. Significa criar condições para que questões relacionadas à sexualidade possam ser tratadas de maneira educativa, científica, ética e respeitosa. O diálogo entre escola e família torna-se, nesse sentido, indispensável.

O Papel da Família e da Escola na Educação Sexual

A instituição familiar atua como um dos âmbitos iniciais onde os jovens assimilam valores, regras sociais e entendimentos acerca da corporeidade e das relações interpessoais. Por sua vez, a escola desempenha um papel próprio voltado à organização do saber e ao desenvolvimento instrucional. Ambas as instâncias não devem ser encaradas como rivais, mas sim como organizações capazes de operar de maneira colaborativa. O ensino sobre sexualidade precisa contemplar a participação parental, concomitantemente à execução das obrigações pedagógicas por parte da instituição de ensino. A criação de vias comunicativas favorece a diminuição de atritos e assegura um entendimento ampliado acerca das finalidades didáticas das ações implementadas.

Nesse contexto, faz-se necessário pontuar que a educação sexual abrange conteúdos que extrapolam a mera discussão sobre o ato sexual. O tema engloba noções sobre anatomia humana, práticas de higiene, preservação da integridade física e emocional, afetividade, alteridade, limites, combate a abusos e identificação de suporte frente a cenários de vulnerabilidade.

Freire (1996) sustenta uma perspectiva educativa fundamentada na conversação e na consideração pelos indivíduos. Essa premissa auxilia na formulação de abordagens de ensino em que os alunos encontram espaço para expor questionamentos e construir saberes de maneira reflexiva e consciente.

Dessa forma, a família e a instituição escolar têm a possibilidade de construir uma atuação conjunta, preservando os papéis e deveres de cada uma. O envolvimento dos pais favorece a contextualização das práticas, ao passo que cabe à escola prover o saber sistematizado com base pedagógica.

O professor desempenha papel fundamental na criação de um ambiente escolar no qual os estudantes possam discutir questões relacionadas ao corpo, à saúde e às relações humanas de maneira respeitosa. Entretanto, para que isso aconteça, é necessária formação adequada.

A ausência de formação pode produzir insegurança diante de perguntas dos estudantes e levar o docente a evitar discussões relacionadas à sexualidade. Por outro lado, quando possui conhecimentos e recursos pedagógicos adequados, o professor pode transformar dúvidas e situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem.

Furlani (2011) destaca a importância de uma educação sexual planejada e fundamentada, evitando abordagens improvisadas ou baseadas exclusivamente nas opiniões pessoais do professor. A prática pedagógica deve considerar os objetivos educacionais, a faixa etária e as características socioculturais dos estudantes.

O professor também precisa reconhecer que a sala de aula é composta por sujeitos diferentes, com experiências familiares e culturais diversas. Portanto, a abordagem da sexualidade deve ser conduzida de modo a evitar constrangimentos, exposição individual ou discriminação.

Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação constitui um elemento importante. A preparação docente pode contribuir para que o tema seja trabalhado de maneira mais segura, fundamentada e coerente com os objetivos da educação escolar.

A educação sexual pode contribuir para a formação integral dos estudantes quando desenvolvida de maneira adequada às diferentes etapas do desenvolvimento. Essa formação envolve conhecimentos, atitudes, valores e competências para a convivência social.

A escola pode contribuir para que os estudantes desenvolvam maior consciência sobre o próprio corpo, compreendam a importância do autocuidado e reconheçam a necessidade de respeitar os limites individuais e coletivos. Também pode favorecer o desenvolvimento de atitudes de respeito diante das diferenças existentes na sociedade.

Nesse sentido, a educação sexual precisa ser compreendida como parte de uma educação voltada para a cidadania e para os direitos humanos. Seu objetivo não deve ser impor comportamentos, mas possibilitar o acesso a conhecimentos e favorecer a capacidade dos estudantes de compreender situações que fazem parte de seu desenvolvimento.

Dessa maneira, superar o tabu em torno da sexualidade exige uma mudança na forma de compreender o tema. O silêncio não deve ser confundido com proteção. Uma abordagem educativa, planejada e adequada pode proporcionar aos estudantes conhecimentos necessários para compreender seu desenvolvimento e estabelecer relações baseadas no respeito e na responsabilidade.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como finalidade analisar a sexualidade no contexto escolar e compreender os fatores que contribuem para que o tema permaneça como tabu, bem como discutir possibilidades de atuação educativa por parte da escola, dos professores e da família.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar o levantamento e a análise de conhecimentos já produzidos sobre determinado fenômeno. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já

elaborados, principalmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes contribuições teóricas relacionadas ao objeto investigado.

Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa, uma vez que buscou compreender significados, concepções, relações e interpretações presentes na produção científica sobre sexualidade e educação. Minayo (2014) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com questões relacionadas aos significados, valores, atitudes e relações sociais, possibilitando compreender fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente à quantificação.

Para a elaboração desta pesquisa, realizaram-se consultas a livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas centradas nos seguintes eixos temáticos: sexualidade e desenvolvimento humano; educação sexual; a sexualidade no contexto escolar; a articulação entre família e escola; a preparação docente; preconceitos e tabus; e o respeito associado à formação integral.

O exame do material escolhido desenvolveu-se por intermédio de etapas de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Num primeiro momento, mapearam-se as obras pertinentes ao assunto; em seguida, procedeu-se à filtragem dos textos alinhados aos propósitos investigativos. Por fim, os conteúdos passaram por avaliação e estruturação em categorias temáticas, viabilizando a conexão entre as diversas abordagens manifestadas pelos autores.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

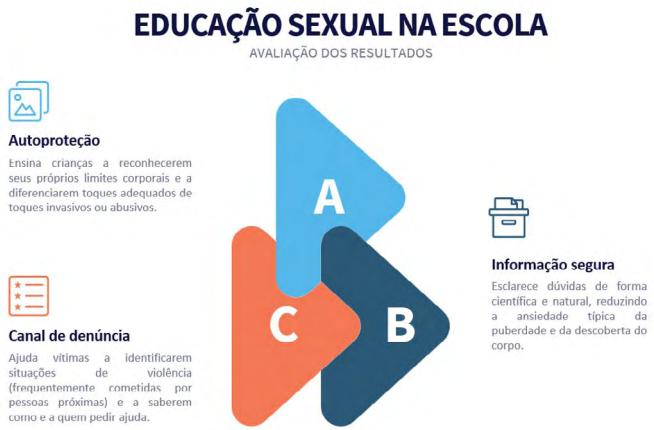
A revisão da literatura apontou que a sexualidade continua sendo um assunto gerador de desconforto nas escolas. Tal ocorrência conecta-se ao modo como a vivência afetiva e sexual foi vinculada ao longo do tempo ao recato, à esfera privada e a preceitos morais.

Conforme demonstra Foucault (1988), a sexualidade passou por variados dispositivos de regulação social e formulação discursiva. Sob esse ponto de vista, a proibição não se resume à carência de dados, configurando-se antes como produto de trajetórias históricas e culturais que definiram os enunciados admissíveis, seus emissores e os locais apropriados para manifestação.

Conforme aponta Louro (2000), os aspectos socioculturais permeiam permanentemente a sexualidade. Desse modo, os alunos ingressam nas instituições de ensino portando visões distintas acerca da corporeidade, dos vínculos afetivos e das condutas, formadas no núcleo familiar, nas interações sociais e nos veículos midiáticos.

Os estudos examinados sinalizam, por conseguinte, que a omissão do tema não suprime a manifestação da sexualidade no cotidiano escolar. Em contrapartida, a interdição do diálogo tende a prejudicar a elaboração de saberes consistentes, tornando os discentes vulneráveis a orientações oriundas de múltiplos canais.

Figura 1 - Importância De Abordar Assuntos Sobre A Sexualidade Na Escola.



Fonte: A pesquisadora (2022).

A formação continuada dos professores para se trabalhar tal tema no ambiente escolar torna-se relevante como uma possibilidade de fortalecimento da prática pedagógica. Professores que recebem formação podem desenvolver maior segurança para lidar com dúvidas dos estudantes e selecionar estratégias adequadas às diferentes faixas etárias.

A análise permite compreender que a dificuldade docente não deve ser interpretada simplesmente como falta de interesse. Em muitos casos, ela pode estar relacionada à ausência de formação, à falta de materiais pedagógicos e ao receio de conflitos com as famílias.

A análise teórica evidenciou ainda que a educação sexual pode contribuir para a formação integral quando desenvolvida de maneira adequada. O conhecimento sobre o corpo, o autocuidado, o respeito e as relações interpessoais pode fazer parte de uma formação voltada para a cidadania.

A BNCC estabelece como princípio a formação integral dos estudantes e destaca a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Brasil, 2018). Nesse contexto, questões relacionadas ao corpo e à saúde podem ser abordadas considerando as características de cada etapa da educação básica.

A educação sexual, portanto, não deve ser reduzida à dimensão reprodutiva. Uma abordagem ampla pode incluir aspectos relacionados ao desenvolvimento, à afetividade, ao respeito, aos limites pessoais, ao autocuidado e à prevenção de situações de violência.

Os estudos analisados apontam para a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem abordar a sexualidade de maneira planejada e adequada. Entre essas possibilidades encontram-se rodas de conversa, projetos educativos, atividades interdisciplinares, palestras com profissionais

especializados, materiais pedagógicos e ações de formação continuada para professores.

Entretanto, qualquer estratégia deve considerar a faixa etária e as características dos estudantes. A abordagem deve ser progressiva, responsável e compatível com os objetivos educacionais de cada etapa.

Outro aspecto importante é evitar a exposição individual dos estudantes. Questões relacionadas à sexualidade devem ser discutidas de forma coletiva e educativa, preservando a privacidade e a dignidade dos envolvidos.

A superação do tabu, portanto, não depende apenas da inclusão de conteúdos no currículo. Exige também mudança na cultura escolar, formação dos profissionais, diálogo com as famílias e construção de ambientes educativos nos quais os estudantes possam apresentar dúvidas sem medo de constrangimento ou julgamento.

Os resultados da análise bibliográfica permitem afirmar que a sexualidade constitui uma dimensão relevante da formação humana e que sua presença no ambiente escolar não pode ser ignorada. O caráter de tabu está relacionado a fatores históricos, culturais, familiares e institucionais que influenciam a maneira como o tema é percebido.

A literatura analisada aponta que o silêncio não constitui necessariamente uma estratégia educativa. Ao contrário, a ausência de diálogo pode dificultar o acesso dos estudantes a conhecimentos confiáveis. Por isso, a escola pode assumir uma função educativa baseada no conhecimento científico, no respeito, no diálogo e na formação integral.

Nesse processo, a atuação do professor, a participação da família e o planejamento institucional são elementos fundamentais. A educação sexual precisa ser desenvolvida com responsabilidade, respeitando as características dos estudantes e os princípios educacionais, sem transformar o espaço escolar em local de imposição de valores pessoais.

Dessa forma, superar a sexualidade como tabu significa construir condições para que o tema seja tratado de maneira educativa, responsável e respeitosa, reconhecendo que a formação dos estudantes envolve também a compreensão do próprio corpo, das relações humanas, do autocuidado e do respeito ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação conduzida neste estudo indica que a sexualidade integra o desenvolvimento humano, de modo que sua manifestação no ambiente escolar não pode ser desconsiderada. Muito embora o assunto faça parte da rotina dos alunos, seu tratamento ainda convive com recuos, temores, preconceitos e óbices, o que faz com que a sexualidade persista, em certos cenários, na condição de tabu.

O levantamento bibliográfico demonstrou que a sexualidade extrapola a estrita dimensão biológica. A partir das reflexões de Foucault (1988), Louro (2000)

e Furlani (2011), observa-se que o tema abrange igualmente aspectos históricos, culturais, sociais, afetivos e pedagógicos. Desse modo, debater a sexualidade no âmbito escolar implica abranger um fenômeno complexo vinculado tanto ao desenvolvimento dos indivíduos quanto às interações sociais vigentes.

Constatou-se que a omissão sobre a sexualidade não suprime os questionamentos, os interesses e as demandas informacionais dos discentes. Ante a escassez de debates na escola, os estudantes tendem a recorrer a vias alternativas, tais como plataformas digitais e redes sociais, onde nem sempre acessam dados precisos ou embasados cientificamente. Caberia à instituição de ensino, portanto, assumir um papel formativo relevante ao ofertar orientações seguras e ambientes de conversa adequados às diversas fases evolutivas.

Outro aspecto identificado foi a importância da formação dos professores. A abordagem da sexualidade requer preparo teórico, pedagógico e ético, pois o professor pode encontrar diferentes dúvidas, concepções familiares e situações relacionadas ao tema. A formação continuada pode contribuir para ampliar a segurança profissional e favorecer práticas educativas planejadas, evitando que a abordagem seja determinada exclusivamente por opiniões pessoais ou pelo improviso.

Também se constatou a importância da relação entre escola e família. A educação sexual não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola, tampouco deve existir uma oposição entre as duas instituições. A construção de um diálogo respeitoso pode favorecer maior compreensão sobre os objetivos educacionais e possibilitar ações articuladas em benefício da formação dos estudantes.

A partir das discussões realizadas, compreende-se que superar o tabu relacionado à sexualidade não significa eliminar limites ou desconsiderar os valores familiares. Significa criar condições para que o assunto seja tratado de maneira educativa, responsável, científica e adequada à idade e ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Nesse processo, o respeito, o diálogo, o autocuidado, a responsabilidade e a valorização da dignidade humana devem constituir elementos centrais.

Conclui-se, portanto, que a escola pode contribuir significativamente para a construção de uma abordagem mais responsável da sexualidade, desde que disponha de profissionais preparados, planejamento pedagógico e diálogo com as famílias. A educação sexual, quando desenvolvida de maneira adequada, pode contribuir para a formação integral dos estudantes e para a construção de relações fundamentadas no respeito e na responsabilidade.

Por fim, considera-se necessário que novas pesquisas aprofundem a discussão sobre a sexualidade no ambiente escolar, especialmente por meio de estudos empíricos que investiguem as percepções de professores, estudantes e famílias em diferentes realidades educacionais. Tais estudos podem contribuir para identificar dificuldades concretas e desenvolver estratégias pedagógicas que permitam transformar a sexualidade de um tema cercado pelo silêncio em uma questão educativa abordada com conhecimento, responsabilidade e respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Capítulo 13

Entre a Teoria e a Prática: A Aplicação da Metodologia Caso de Ensino na Educação Básica – Relato de Experiência do Lançamento da Revista Repensar[1]

Between Theory and Practice: The Application of the Teaching Case Methodology in Basic Education – Experience Report on The Launch of Revista Repensar

Rodrigo Guimarães Motta
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha
Thiago Nalesso Cardoso

Resumo: Diante da compreensão de que a divulgação científica se constitui tanto como um desdobramento de uma educação fundamentada em instrumentos pedagógicos metodologicamente validados, quanto como a forma de expressão máxima do conhecimento acadêmico, o objetivo deste estudo é compreender a importância da metodologia Caso de Ensino no processo de ensino e aprendizagem da Administração a partir da criação de uma revista científica. Para tanto, como aporte teórico, adotam-se as teorias sobre o método investigado e, como itinerário metodológico, o relato de experiência, para que, de forma descritiva e analítica, seja compartilhado o processo de criação da Revista Repensar, lançada pelo corpo docente e diretivo do Instituto J&F em 2021. Entre a concepção, o planejamento e o lançamento, observou-se que a criação desse periódico científico contribui para o ensino e a aprendizagem em Administração à medida que democratiza e fortalece a utilização da metodologia Caso de Ensino em múltiplos níveis — desde o âmbito escolar até o universitário — ao articular teoria e prática por meio da análise de casos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Desse modo, o relato de experiência enfatiza o impacto e a pertinência das revistas científicas com enfoque em casos de ensino como repositórios para a circulação de casos reais, convidando a uma reflexão sobre a utilização ainda tímida desse método nas Ciências Sociais Aplicadas e sobre sua possível expansão para além de disciplinas optativas.

Palavras-chave: revista científica; caso de ensino; ensino; aprendizagem; administração.

Abstract: Considering that scientific dissemination is understood not only as a development of an education grounded in pedagogical instruments that are methodologically validated, but also as the highest form of expression of academic knowledge, this study aims to understand the importance of the Teaching Case methodology in the teaching and learning process of Business Administration through the creation of a scientific journal. To this end, as a theoretical framework, theories related to the investigated method are adopted, and, as a methodological approach, the experience report is employed, allowing the descriptive and analytical sharing of the process of creating Revista Repensar, launched by the faculty and management staff of Instituto J&F in 2021. From the conception to the planning and launch of the journal itself, it was observed that the creation of this scientific periodical contributes to teaching and learning in Business Administration insofar as it democratizes and strengthens the use of the Teaching Case methodology at multiple levels, both in school and university contexts, by articulating theory and practice through case analysis, thus making the teaching–learning process more

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.13

meaningful. In this sense, the experience report emphasizes the impact and relevance of scientific journals focused on teaching cases as repositories for the circulation of real cases, inviting reflection on the still limited use of this method in the Applied Social Sciences and on its possible expansion beyond elective courses.

Keywords: scientific journal; teaching case; teaching; learning; business administration.

INTRODUÇÃO

A educação assume um papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural de uma sociedade, constituindo-se como um processo contínuo de formação de sujeitos críticos e conscientes. Com isso, tem-se testemunhado uma ampliação dos instrumentos educacionais utilizados na atualidade de forma que não se limitem apenas à mera "transmissão de conteúdos", mas que promovam aprendizagens significativas e contextualizadas às necessidades atuais.

Nesse cenário, metodologias ativas emergem como estratégias pedagógicas que buscam tornar o aluno protagonista de sua própria aprendizagem, como o Estudo de Caso, a Aprendizagem Baseada em Projetos e o Caso de Ensino, por exemplo (Rocha; Motta; Farias, 2024). Sobre os casos de ensino em particular — interesse deste estudo —, esses estudos aproximam a produção científica da realidade, uma vez que articulam teoria e prática (Motta, 2025). Ao expor o estudante a situações reais, essa metodologia contribui para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e aplicada, especialmente no campo da Administração.

Afinal, uma educação continuada, técnica e especializada com qualidade pode desdobrar-se na produção e divulgação de pesquisa científica, tanto no ensino superior quanto no próprio ensino básico, desde que os alunos sejam incentivados a desenvolver plenamente suas capacidades e, ao mesmo tempo, desafiados ao longo de sua vida escolar.

Fato é que a divulgação científica para o desenvolvimento social de um país carrega uma importância inegável, uma vez que, por meio dela, torna-se possível que a população em geral tenha acesso a informações e descobertas recentes nos mais diversos campos do conhecimento, como ciência e tecnologia. Dessa forma, a divulgação científica cumpre um papel fundamental na conscientização e na compreensão popular sobre o que é e quais as funções desempenhadas pela ciência.

A divulgação científica possui também um impacto significativo no cotidiano dos indivíduos, à medida que auxilia a resolução de problemas que atinjam a sociedade, como doenças e problemas de segurança alimentar, além de inspirar as pessoas a ingressarem em carreiras como a Engenharia, a Medicina, a Programação de Dados, entre tantas outras. A divulgação científica se mostra essencial também no combate à desinformação e à propagação de notícias falsas, como foi possível observar durante o enfrentamento da pandemia de Covid-19, por exemplo, e como se tem testemunhado cotidianamente, em especial nas redes sociais, com o avanço das ferramentas de inteligência artificial.

Imersa na realidade de um país, a produção científica pode até mesmo alterar as dinâmicas sociais, além de contribuir para resolver problemas enfrentados pela sociedade. Novas descobertas podem ser aplicadas em diversos setores, como aumento da produtividade agrícola, novas tecnologias industriais, novos tratamentos na área da saúde etc. Em resumo, a divulgação científica é essencial para o desenvolvimento social de um país, aumentando a conscientização da população, combatendo a desinformação e promovendo a participação cívica informada. No entanto, em que pese essa relevância, o impacto da produção de conhecimento para além da comunidade científica ainda é muito pequeno. Nesse sentido, Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 62, grifo nosso) elencam as metodologias por meio das quais é possível fazer a divulgação científica:

> A partir da constatação da importância da elaboração e divulgação do conhecimento científico, emerge a necessária compreensão das diferentes possibilidades metodológicas e, também, das variadas modalidades para proposição e estruturação dos escritos acadêmicos, tais como o relato de experiência (RE).

Quanto ao relato de experiência mencionado pelos pesquisadores, trata-se de uma narrativa por meio da qual o interlocutor descreve uma experiência vivida em determinada situação, trazendo ao leitor a reflexão sobre pontos importantes a respeito do tema e os resultados alcançados, usando sua própria experiência como exemplo, alinhando a teoria com a prática. O relato aponta quais foram os aspectos fortes e fracos durante a atividade, a fim de que o discente possa usá-lo para a construção de conhecimento em sua área.

Considerando o periódico científico como expressão máxima do conhecimento acadêmico (Pinheiro, 2003), e tendo em vista que a divulgação científica se constitui como um desdobramento de uma educação continuada, fundamentada em instrumentos pedagógicos adequados, este estudo tem como objetivo compreender a importância da metodologia de Caso de Ensino no processo de ensino e aprendizagem da Administração a partir da criação de uma revista científica. Mais especificamente, o objeto de estudo selecionado consiste no periódico científico lançado pelo corpo docente e diretivo do Instituto J&F, centro educacional sem fins lucrativos mantido pelo Grupo J&F (holding de empresas como Flora, Swift e Seara): trata-se da Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino, uma revista cuja missão é “incentivar a produção e o uso de casos de ensino em Administração” (Revista Repensar, 2025b).

A relevância deste estudo em particular está em evidenciar o processo de criação de um periódico científico, que surgiu tanto para disseminar o uso de casos de ensino como metodologia de ensino e aprendizagem em Administração, como também para ampliar a divulgação e o acesso à ciência, tornando a educação básica um lugar de referência, no qual se produz e se potencializa o acesso ao conhecimento científico. O relato de experiência, por sua vez, se justifica no contato direto que os pesquisadores têm com o objeto de estudo, conforme definem Marinheiro, Sanches e Archanjo (2015), visto que não apenas atuam ou já atuaram

como educadores e/ou gestores no Instituto J&F, como também foram participantes diretos na criação da revista.

Feitas estas considerações iniciais, voltadas à apresentação do contexto e do objetivo da pesquisa, este estudo está organizado em mais quatro seções. Na próxima seção, é tecido o arcabouço teórico a sustentar o estudo e, após, é traçado o percurso metodológico que o viabiliza. Em seguida, a seção de resultados traz o relato de experiência em si, o qual está organizado em duas partes, desde a concepção da revista científica aqui estudada até seu lançamento. Por fim, a conclusão registra as considerações finais e sugestões de estudos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar da sistematização e da formalização da Administração como campo do conhecimento serem um fenômeno relativamente recente — cerca de cem anos apenas —, ao longo da História, há diversos eventos que podem ser atribuídos ao campo do conhecimento da Administração, como as práticas de governo, liderança, tomada de decisão, organização e gestão de recursos, por exemplo, que já eram discutidas pelos filósofos gregos, como Aristóteles e Platão.

Como disciplina acadêmica, a Administração se formalizou apenas entre o final do século XIX e o início do XX, em decorrência do crescimento acentuado de novas indústrias e empresas que foram surgindo a partir das primeiras revoluções industriais. A origem da Administração enquanto campo de conhecimento é marcada pela influência norte-americana, que impingiu um legado técnico e teórico aos primeiros cursos que se desenvolveram no país. Neste sentido, “pouco ou nada se fez para transpor um modelo de ensino mecanicista, fragmentado e, principalmente, distante, de uma forma geral, da realidade vivida no país” (Iizuka, 2008, p. 2). Entre os teóricos da Administração que buscaram sistematizar as práticas administrativas e desenvolver princípios e técnicas organizacionais que pudessem ser aplicados em diferentes contextos, destaca-se Frederick Winslow Taylor (1856–1915), que defendia uma abordagem científica da gestão baseada em análise de dados e padronização dos processos para maximizar a eficiência da produção.

Ao longo do século XX, com a evolução do campo da Administração, ocorreu uma diversificação dessa área do conhecimento e, com isso, surgiram novas abordagens e teorias, as quais visavam a compreender a complexidade dos sistemas organizacionais e as interações entre as estruturas e as pessoas. Nesse ínterim, fatores como motivação, cultura organizacional e ambiente externo passaram a ser levados em consideração.

Atualmente, a Administração abrange múltiplas áreas de conhecimento, como o Direito, a Economia, a Psicologia, a Sociologia, entre outras, tornando-se um estudo multidisciplinar. Sua importância decorre do fato de que a área da gestão mais eficiente e sustentável da produção e do conhecimento humano é vital para o desenvolvimento socioeconômico dos países.

Dessa forma, com a sistematização do campo da Administração como área acadêmica e de pesquisa, criam-se diversas abordagens e metodologias para implementação desses saberes nas escolas e universidades em cursos voltados para atividades gerenciais. Entre elas, destaca-se a metodologia Caso de Ensino, consagrada por universidades estadunidenses como Harvard, que aplica o método visando a uma aprendizagem mais eficiente para seus alunos no campo da Administração.

Nesse aspecto, sabe-se que uma pesquisa científica passa por um conjunto de atividades: produção, disseminação e uso da informação (Garvey, 1979). Quando toma-se como objeto a metodologia Caso de Ensino, o uso da informação passa por sua aplicação em sala de aula. Isso porque o maior propósito de um caso de ensino nos cursos de Administração é constituir-se como material de referência para aplicação em sala de aula, visando a contribuir para a melhor formação dos estudantes enquanto gestores de negócio, seja no ensino básico, seja no superior (Motta; Lacerda; Wanderley; Santos, 2019; Rocha, 2021).

Conforme antecipado na Introdução, o método Caso de Ensino é uma metodologia de ensino e aprendizagem que contempla o contexto de uma situação real de negócio, mobilizando os estudantes diante de um desafio. O processo de análise do caso, discussão em sala de aula e proposição da solução permitem que sejam desenvolvidas competências a partir de um processo de "ativo" de ensino e aprendizagem, a partir da prática (Alberton; Silva, 2018; Silva; Santos; Bispo, 2017).

Essa metodologia já é utilizada há pelo menos um século nas universidades norte-americanas e vem sendo utilizada mais recentemente na Europa e na Ásia — ainda é um método pouco conhecido no Brasil, uma vez que até mesmo professores confundem os métodos de Caso de Ensino e Estudo de Caso. Para a divulgação desses estudos, há revistas acadêmicas dedicadas à publicação de casos de ensino — como é a GV Casos, no Brasil, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV EAESP). Aliás, há pouca produção em português sobre essa metodologia em si, sendo uma delas assinada por Roesch (2007, p. 214), que explica que o Caso de Ensino busca:

> a) desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial; b) familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente; c) ilustrar aulas expositivas. [...] O texto é acompanhado de notas de ensino, dirigidas ao professor, que usará o caso em sala de aula, apresentadas em folhas separadas do caso.

Existem dois tipos de casos de ensino, segundo Böcker (1987): os casos-demonstração e os casos-problema. O caso-demonstração é utilizado a fim de ilustrar uma situação, mostrando como determinado problema foi conduzido dentro de uma instituição e quais resultados foram obtidos. Esse tipo de caso é mais utilizado para incrementar aulas expositivas, comprovando práticas gerenciais já utilizadas e bem-sucedidas, mostrando "como um gestor específico agiu corretamente no passado" (Roesch, 2007, p. 216).

Já o caso-problema, mais utilizado nas escolas de Administração, busca descrever um problema — como se contasse uma história — a fim de instigar os alunos a elaborarem uma estratégia para a sua solução, de forma a contemplar objetivos educacionais preestabelecidos ao familiarizar o aluno com o ambiente corporativo, com a resolução de problemas gerenciais e com fatores de risco. Essa metodologia não só permite ao aluno aplicar seus conhecimentos e habilidades prévios para resolver os problemas propostos, adquirindo novos aprendizados, como também incentiva uma aprendizagem ativa, a habilidade de resolução de problemas e de comunicação, bem como a familiaridade com diversos tipos de situações com que o aluno poderá se deparar na vida profissional.

É de extrema importância utilizar modelos de aprendizagem que, como um caso de ensino, priorizem o ensino a partir da prática, pois, dessa forma, o aluno é preparado para enfrentar os desafios que poderá encontrar. Ao serem colocados em situações reais, os estudantes terão a oportunidade de testar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolver habilidades práticas para a resolução de problemas. Entre as principais vantagens que se podem destacar de um modelo de aprendizagem para o ensino a partir da prática, está a aprendizagem mais profunda e significativa, permitindo ao aluno criar conexões mais vivas entre a teoria e a prática.

Além disso, esse tipo de metodologia dá aos alunos uma oportunidade para utilizarem conceitos e teorias aprendidos em sala de aula, o que facilita que lembrem e compreendam melhor o conteúdo, além de serem mais capazes de analisar, sintetizar e avaliar informações de forma crítica. O ensino baseado na prática também auxilia os alunos a desenvolver novas habilidades aplicáveis no mundo real, atribuindo uma vantagem competitiva a eles futuramente, quando ingressarem no mercado de trabalho.

Ademais, os alunos ganham uma compreensão mais aprofundada dos problemas enfrentados na vida cotidiana, aprendem a trabalhar em equipe e se preparam para tomar decisões importantes. Dessa forma, um método de ensino baseado na aplicação prática se mostra mais eficiente em promover o engajamento e a motivação dos alunos no processo de aprendizado.

Pode-se concluir, portanto, que um modelo de aprendizagem com foco na aplicação prática dos conteúdos estudados apresenta uma grande eficiência em desenvolver habilidades, além de dar aos alunos maior aptidão para os futuros desafios que serão enfrentados no mundo real, dando a eles mais compreensão e habilidade de reter o conteúdo e promovendo um maior engajamento e interesse nos assuntos estudados. A respeito do impacto que o método tem:

> [diante] [...] da dissonância percebida no senso comum a respeito do que se aprende nos “bancos acadêmicos” versus o que de fato se encontra na “vida real” de trabalho, o Caso de Ensino se mostra como uma metodologia ativa totalmente válida para contribuir para a educação dos estudantes, em especial nas Ciências Sociais Aplicadas, integrando aspectos tanto teóricos quanto práticos para a sua formação e posterior atuação no mercado de trabalho (Motta, 2025, p. 4).

Nesse sentido, os casos de ensino despontam como uma alternativa ao ensino tradicional, na medida em que se ancoram na aprendizagem a partir da prática, desvencilhando-se de um ensino estritamente conteudista. Embora seja uma ferramenta de aprendizagem relevante, com existência internacional centenária, o uso de casos de ensino no Brasil ainda não encontra muitas oportunidades. Além disso, historicamente, os casos de ensino nascem vinculados a programas internacionais, cujas bases têm acesso pago — para além da dificuldade de acesso, o caso internacional não reflete a realidade empresarial brasileira (Jayo, 2021).

METODOLOGIA

O método Caso de Ensino é uma metodologia pouco adotada no Brasil, mesmo em cursos de nível superior — o que significa que, no ensino de nível básico, essa metodologia é ainda menos conhecida. Por esse motivo, a criação de uma revista acadêmica para o nível básico é tão difícil quanto é importante. Para compreender a relevância da metodologia Caso de Ensino no processo de ensino e aprendizagem da Administração a partir da criação de uma revista científica, conforme objetivo definido para esta pesquisa, esta investigação de natureza qualitativa adota o relato de experiência, descritivo e reflexivo, acerca da criação da Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino, em 2021. O relato de experiência foi escolhido como metodologia para este trabalho a fim de amenizar as dificuldades encontradas para criar uma revista acadêmica especializada em publicações de casos de ensino.

O relato de experiência é, sob a perspectiva metodológica, uma forma de narrativa, de modo que o autor, quando narra por meio da escrita, está expressando um acontecimento vivido. Para tanto, os autores adotam a metodologia do relato de experiência para registrar as experiências vivenciadas, e não para tratá-las como o relato de uma pesquisa (Marinheiro; Sanches; Archanjo, 2015).

Além disso, “tais experiências podem ser, por exemplo, oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 62), para, através de um relato descritivo e reflexivo, compartilhar a experiência de lançar uma revista científica no âmbito do ensino básico e, ainda, com escopo totalmente voltado para a disseminação e o fortalecimento da metodologia Caso de Ensino.

Para Marinheiro, Sanches e Archanjo (2015), uma das características de um relato de experiência é que o pesquisador tem contato direto com o objeto de estudo, assim como é o caso destes autores, que atuam ou já atuaram como educadores e/ou diretores no Instituto J&F (centro de educação voltado para negócios do grupo JBS), seja na Academia de Marcas, seja em uma das marcas constituintes do grupo.

Entende-se que a Academia de Marcas do Instituto J&F, que concebeu a ideia da revista, é inovadora à medida que implementa a metodologia Caso de Ensino no nível básico, do 6º ano do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio, propondo aos alunos desafios e problemas reais a fim de atingir objetivos

educacionais específicos, tendo como foco a formação de futuros tocadores de negócios.

Na aplicação da metodologia na escola, cada série possui um desafio relacionado a uma marca pertencente ao grupo JBS para ser trabalhado ao longo do ano. Os alunos dividem-se em grupos a fim de elaborar soluções para os desafios propostos para a marca e os trabalhos desenvolvidos devem ser apresentados ao final do ano. Os grupos responsáveis pelo melhor trabalho de cada série são escolhidos para se apresentarem no Congresso de Marcas, evento no qual os diretores de cada marca reúnem-se para assistir e prestigiar a apresentação das soluções propostas pelos alunos para os problemas apresentados no início do ano.

Dessa forma, diversos casos de ensino são desenvolvidos dentro da Academia de Marcas todos os anos. A fim de registrar e preservar os trabalhos desenvolvidos, os autores propuseram, em maio de 2021, a criação da Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esta seção apresenta o percurso experienciado pelos autores na idealização, no desenvolvimento e no lançamento da Revista Repensar, enfatizando as contribuições decorrentes dessa experiência.

A Concepção de uma Revista Científica no Ensino Básico

Diante da lacuna identificada no processo de ensino e aprendizagem em Administração, os autores decidiram lançar a Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino, a primeira revista científica no âmbito do ensino básico e a segunda revista com esse escopo específico no Brasil (sendo a primeira a já mencionada GV Casos).

A Repensar está vinculada à Academia de Marcas do Instituto J&F, um centro de educação da JBS voltado para os negócios. A prioridade dessa revista é incentivar as publicações de casos de ensino para uso no ensino básico e em cursos de ensino superior de Administração Pública e de Empresas. Sua missão é incentivar a produção e o uso dos casos de ensino como uma metodologia de ensino e aprendizagem, enquanto busca fomentar uma nova mentalidade para a educação básica, explorando esse nível como local para a produção científica. O público-alvo da revista Repensar é professores e alunos dos níveis de ensino básico, graduação, pós-graduação, especialização ou educação continuada, além dos cursos de Administração. O periódico foi concebido de forma a ter periodicidade semestral, com publicações extraordinárias via edições especiais.

Conceber um periódico científico que divulgue casos de ensino nacionais tem grande relevância para a democratização do uso desta metodologia, tão fundamental na formação dos nossos futuros administradores, sendo “algo totalmente inédito, uma inovação extremamente bem-vinda e com altíssimo potencial para democratizar o uso de casos no Brasil, agora nos diferentes níveis de ensino” (Jayo, 2021, p. 2).

O cenário contemporâneo exige a formação de profissionais com competências que não sejam válidas no curto e médio prazo para os desafios de uma rotina gerencial imediata, mas, sim, de profissionais altamente qualificados, capazes de enfrentar os desafios impostos no longo prazo por realidades complexas e dinâmicas, tais como as atuais (Iizuka, 2008).

A metodologia Caso de Ensino contribui nesse sentido ao proporcionar aos estudantes o enfrentamento de situações reais de negócio, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem apartado de uma teoria específica. A aprendizagem emerge, antes, das conexões entre a teoria e a prática, uma vez que são privilegiadas as situações enfrentadas pelos gestores e líderes (Rocha; Motta, 2021).

Assim, considerando a preponderância desta metodologia de ensino para o campo da Administração, a Revista Repensar surge com a missão de incentivar a produção e o uso de casos de ensino em Administração, constituindo-se como um repositório relevante, bem como com o propósito de divulgação desse conhecimento fora do âmbito da educação superior.

Observando a riqueza do desenvolvimento dos casos de ensino ao longo dos primeiros meses de 2021, tanto a possibilidade de criação e desenvolvimento por parte dos professores quanto a extraordinária experiência de aprendizagem que essa metodologia vinha proporcionando aos estudantes da Academia de Marcas permitiram aos gestores e docentes enxergar uma oportunidade de criar um periódico científico. Assim nasceu a Revista Repensar, que passa, então, a ser referência científica no ensino básico e uma referência nacional no que tange à metodologia Caso de Ensino.

Da Criação ao Lançamento da Revista

Uma vez concebida a ideia, o processo de criação da Revista Repensar passou pela aprovação da iniciativa por todos os membros da equipe de trabalho, seguido de desenvolvimento de projeto editorial, contratação de uma plataforma web e organização dos materiais a serem publicados.

Figura 1 - Homepage da Revista Repensar.



Fonte: Revista Repensar, 2025a.

Figura 2 - Seção "Sobre a Revista" do site da Revista Repensar.



Fonte: Revista Repensar, 2025b).

A primeira edição, lançada em junho de 2021, conta com o editorial de abertura, com o caso de ensino inspiracional da Sucos do Bem, ministrado aos estudantes da escola em fevereiro de 2021, e com a entrevista realizada com um dos autores deste estudo, que é ex-sócio da Sucos do Bem. Ao longo de 2021, os estudantes da Academia de Marcas aprenderam sobre gestão de negócios, ou seja, foram desenvolvidos enquanto "tocadores de negócios", a partir da metodologia de caso de ensino.

O processo de ensino e aprendizagem passou por duas fases distintas, sendo que, na primeira delas, os estudantes trabalharam com desafios de marcas externas à empresa mantenedora da escola, e tiveram um mês para responder ao desafio do caso através das etapas: diagnóstico, estratégia e plano de ação. Esses

casos foram chamados de “inspiracionais”, pois o intuito era inspirar os estudantes para o desafio do ano.

Em um segundo momento, de março a novembro, cada ano trabalhou com duas marcas distintas — dessa vez, marcas que compõem o portfólio da empresa mantenedora — e, igualmente, os estudantes perpassaram por quatro etapas (diagnóstico, estratégia, plano de ação e venda persuasiva) para resolverem o desafio apresentado. Nesse momento, tratou-se do caso de ensino efetivo.

Uma vez finalizados os casos de ensino inspiracionais, o corpo docente pensou na publicação do segundo volume da Revista Repensar. Como um dos casos — o da Sucos do Bem — já havia sido publicado no primeiro volume, optou-se por publicar os outros cinco. Assim, a segunda edição contou com editorial de abertura do Prof. Dr. Martin Jayo, editor da GV Casos e professor da USP, e com mais cinco casos de ensino inspiracionais das marcas Kinder, Coca-Cola, Vigor, Axe e Omo.

Assim, ficou marcada a experiência dos professores da Academia de Marcas de verem-se enquanto educadores e pesquisadores, na medida em que redigir o caso para publicar na Revista Repensar apresenta o desafio e a oportunidade de exercer a atividade da pesquisa científica. Isso porque, além da publicação dos casos de ensino inspiracionais na Revista Repensar, todos eles foram aceitos para serem apresentados no 14º Congresso Latino-Americano de Varejo e Consumo (CLAV 2021), congresso organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). Além disso, igualmente foram aceitos na qualidade de pôsteres para serem apresentados no IX Simpósio Internacional de Gestão, Projetos, Inovação e Sustentabilidade (IX SINGEP), organizado pela Universidade Nove de Julho (Uninove).

Essa jornada científica, empreendida pelo corpo docente da Academia de Marcas, que teve por intuito estabelecer um contato com a comunidade acadêmica e divulgar reflexões sobre a metodologia e sobre os próprios casos de ensino trabalhados com os estudantes, foi um importante passo para a divulgação da metodologia Caso de Ensino e logrou demonstrar a relevância que o papel de pesquisador desempenha no desenvolvimento e na atuação profissional de todo pesquisador.

A relevância da revista para a comunidade acadêmica e a sua necessidade vinham sendo reconhecidas por professores de notório saber no campo da Administração — assim, era chegada a hora de avançar um passo. Buscando, então, formalizar a ideia, os autores conseguiram, junto ao Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), o ISSN para o periódico, tornando a Repensar uma publicação oficial a partir de agosto de 2021.

A experiência, que já vinha sendo muito enriquecedora por tratar-se de um lançamento inovador que, como tal, gera valor para a educação, para a comunidade científica e para os atores nelas envolvidos, terminou 2021 (o ano de lançamento) com ainda mais alguns avanços — e, à época da redação deste texto, a Repensar já havia lançado seu quinto volume.

Como relatado, o corpo docente da Academia de Marcas elaborou doze casos de ensino (sendo dois desafios de negócios de marcas da empresa mantenedora da escola para cada ano escolar), a fim de nortearem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; desenvolvidos esses casos com os estudantes, os professores os publicaram no terceiro volume da Revista Repensar, lançado em dezembro de 2021.

Nessa edição, houve um total de doze casos de ensino, todos eles com desafios voltados à gestão de marcas de bens de consumo não duráveis, bem como o editorial da parceira acadêmica da Academia de Marcas, a Profa. Dra. Maria Amélia Jundurian Corá (2021, p. 1), que registrou no terceiro volume da Repensar que a revista "é um ganho para a produção de conhecimento em gestão". Isso se justifica pelo fato de haver uma ausência de revistas especializadas em casos de ensino. Em contrapartida, há uma demanda crescente por esses instrumentos para serem aplicados em aula".

Nesse sentido, a experiência relatada neste estudo revela-se inovadora, uma vez que a Revista Repensar se configura como a primeira publicação brasileira a contemplar a educação básica e a segunda no país dedicada à divulgação de casos de ensino — a primeira sendo a GV Casos, vinculada à FGV. A expectativa é que essa iniciativa contribua para a consolidação e ampliação do uso da metodologia Caso de Ensino no contexto educacional, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem em Administração e colaborando para a formação de futuros administradores no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a importância da metodologia de Caso de Ensino no processo de ensino e aprendizagem da Administração a partir da criação de uma revista científica. Ao desenvolver um relato de experiência descritivo e analítico, o estudo compartilhou o processo de criação da Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino, lançada pelo corpo docente e diretivo do Instituto J&F em 2021.

Da concepção ao planejamento e ao lançamento da revista em si, observou-se que a criação desse periódico científico contribui para o ensino e a aprendizagem em Administração na medida em que democratiza e fortalece a utilização da metodologia Caso de Ensino em múltiplos níveis, aplicando-se não só aos próprios alunos do Instituto J&F, como também a possíveis leitores externos, pesquisadores e professores de demais instituições. Pode-se concluir, portanto, que o lançamento da Revista Repensar foi uma atividade inédita, por tratar-se da primeira revista a contemplar a educação básica em seu escopo, além de ser a segunda publicação nacional especificamente voltada para casos de ensino.

Nas Ciências Sociais Aplicadas, especialmente na área de Administração, a utilização dos casos de ensino ainda ocorre de forma tímida, sendo, em grande parte, restrita a disciplinas optativas. Essa limitação reduz o potencial formativo da

metodologia, que poderia estar imbricada nas próprias disciplinas, possibilitando ao estudante o contato simultâneo com os fundamentos conceituais e sua aplicação prática.

Ao articular teoria e prática por meio da análise de casos, o processo de ensino e aprendizagem tende a se tornar mais significativo, favorecendo a compreensão integrada dos diferentes conteúdos que compõem a formação em Administração, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos técnicos e até mesmo no ensino básico. Nesse sentido, estudos futuros podem se debruçar sobre a forma como os casos de ensino vêm sendo utilizados nas Ciências Sociais Aplicadas, avaliando seus resultados pedagógicos e investigando possibilidades de expansão para áreas correlatas, como Economia, Direito e Serviço Social, e subáreas diferentes, como Ciências Contábeis, Marketing, Gestão Pública etc.

Nessa perspectiva, as revistas científicas especializadas na publicação de casos de ensino assumem um papel central ao disponibilizar um repertório atualizado, diverso e multifacetado de casos, passíveis de aplicação em diferentes teorias, contextos organizacionais e realidades, contribuindo para o fortalecimento e a ampliação dessa metodologia no ensino. Por fim, espera-se ter demonstrado o nível de contribuição da revista não só para a disseminação e o fortalecimento da metodologia Caso de Ensino, como também para a formação de administradores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como Escrever um Bom Caso para Ensino? Reflexões sobre o Método. **Revista de Administração Contemporânea,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 745-761, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/jvPfDNwzN6xW8jJGMcSstxR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 set. 2026.

BÖCKER, F. Is case teaching more effective than lecture teaching in business administration? An exploratory analysis. **Interfaces**, [s. l.], v. 17, n. 5, p. 64-71, set./out. 1987. Disponível em: https://ideas.repec.org/a/inm/orinte/v17y1987i5p64-71.html. Acesso em: 28 set. 2026.

CORÁ, M. A. J. Editorial de Abertura. **Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-2, 2021. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/article/view/13/20. Acesso em: 28 set. 2026.

GARVEY, W. D. **Communication: the essence of science**. Oxford: Pergamon Press, 1979.

IIZUKA, E. S. **O método do Caso de Harvard: reflexões sobre sua pertinência ao contexto brasileiro.** In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32, 2008, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=OTQ3Mw==. Acesso em: 28 set. 2026.

JAYO, M. Quem disse que casos de ensino só se aplicam no ensino superior? Boas-vindas à Repensar. **Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino,** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-2, 2021. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/article/view/6/19. Acesso em: 28 set. 2026.

MARINHEIRO, C. A.; SANCHES, E. L.; ARCHANJO, R. M. **Metodologia da pesquisa científica.** Batatais: Claretiano, 2015.

MOTTA, R. G. **O vigor do caso de ensino como instrumento de aprendizagem das Ciências Sociais Aplicadas na graduação: relato de experiência.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO, PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 13., 2025, on-line. Anais [...]. São Paulo: UNINOVE, 2025. Disponível em: https://submissao.singep.org.br/13singep/proceedings/arquivos/278.pdf. Acesso em: 28 set. 2026.

MOTTA, R. G.; LACERDA, L. P.; WANDERLEY, D. F. C.; SANTOS, N. M. B. F. Enova Foods: o trade marketing como ferramenta para alavancar receita e rentabilidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 556-570, jan. 2019. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/957. Acesso em: 28 set. 2026.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 28 set. 2026.

PINHEIRO, L. V. R. **Comunidades científicas e infraestrutura tecnológica no Brasil para uso de recursos eletrônicos de comunicação e informação na pesquisa**. Ciência da Informação, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 62-73, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/h6P7hVkMrxRtqTYfRQQGd6t/. Acesso em: 28 set. 2026.

REVISTA REPENSAR. [Homepage]. **Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino**, São Paulo, [2025a]. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/index. Acesso em: 28 set. 2026.

REVISTA REPENSAR. **Sobre a Revista. Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino**, São Paulo, [2025b]. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/about. Acesso em: 28 set. 2026.

ROCHA, C. R. N. C. Sucos do bem e o desafio de desenvolver o mercado de sucos integrais. **Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-12, 2021. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/article/view/5/13. Acesso em: 28 set. 2026.

ROCHA, C. R. N. C.; MOTTA, R. G. Teaching Case Methodology under an innovative perspective. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 55-69, out./dez. 2021. DOI: https://

doi.org/10.12712/rpca.v15i4.50590. Disponível em: https://periodicos.uff.br/pca/article/view/50590. Acesso em: 28 set. 2026.

ROCHA, C. R. N. C.; MOTTA, R. G.; FARIAS, V. C. Metodologia Caso de Ensino: Estratégia no Ensino Remoto. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada,** Joinville, v. 18, n. 2, p. 105-123, 2024. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18830. Acesso em: 28 set. 2026.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de Casos para Ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1415-65552007000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/7TmgTyh7rBfMWnWD4Hg3twL. Acesso em: 28 set. 2026.

SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; BISPO, A. C. K. A. The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. **Mackenzie Management Review,** [s. l.], v. 18, n. 1, p. 40-65, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-69712017/administracao.v18n1p40-65. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ram/a/F937HZr973t5jJYXMmyNG5N/. Acesso em: 28 set. 2026.

'Notas de fim'

1 Esta pesquisa foi publicada em uma revista científica e revisada para nova publicação. Referência: MOTTA, Rodrigo Guimarães; ROCHA, Camilla Rodrigues Netto da Costa; CARDOSO, Thiago Nalesso. Entre a teoria e a prática: a aplicação da metodologia Caso de Ensino na educação básica – relato de experiência do lançamento da Revista Repensar. Revista Acadêmica Online, [s. l.], v. 12, n. 61, p. e1824, 2026.

Capítulo 14

O Desafio da Linha Seara Turma da Mônica e o Crescimento de Vendas: Um Caso de Ensino [1]

The Challenge of the Seara Turma da Mônica Line and Sales Growth: A Case Study

Rodrigo Guimarães Motta
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha
Thiago Nalesso Cardoso

Resumo: Este caso de ensino evidencia o desafio vivido pela Gerente de Produtos Congelados da linha Seara Turma da Mônica, que, dentro de um mercado competitivo com projeções empolgantes de crescimento, busca crescer o volume de vendas na região da Grande São Paulo e visa ao alcance dos popularmente conhecidos supermercados, hipermercados e canais de autosserviço com mais de 20 check-outs. O caso tem como objetivo promover reflexão aos estudantes a partir de questões reais do negócio, incentivando-os na resolução das adversidades, em busca de estimular a produção de um planejamento estratégico, que pode ser definido em três etapas — Diagnóstico, Estratégia e Plano de Ação —, e de apresentar as possíveis repercussões reais das decisões empreendidas por esses estudantes, ressaltando a importância da fundamentação e análise processual para suas escolhas. Os dados e informações utilizados para a construção do caso foram obtidos de diferentes fontes jornalísticas, empresariais e acadêmicas, assim como foram encontradas informações profissionais do currículo da protagonista. O storytelling da marca, por sua vez, foi construído a partir de dados informados por revistas, jornais ou portais de notícias, enquanto demais evidências foram localizadas e obtidas em levantamentos de institutos de dados e estatísticas. Por fim, como público-alvo, o caso de ensino pode ser aplicado em cursos de graduação e pós-graduação relacionados às áreas de Administração, Publicidade, Marketing, Propaganda e Comunicação, além de cursos técnicos ou profissionalizantes que tenham enfoque em Administração de Empresas e/ou que empreendam possíveis resoluções para questões oriundas do mercado empresarial.

Palavras-chave: Linha Seara Turma da Mônica; congelados; negócios.

Abstract: This teaching case highlights the challenge faced by the Frozen Products Manager of the Seara Turma da Mônica (Monica's gang) line who within a competitive market with exciting growth projections and the presence of major players is seeking to increase sales volume in the Greater São Paulo area and aims to reach the popularly well-known supermarkets, hypermarkets and self-service channels with more than 20 check-outs. The aim of the case is to encourage students to reflect on real business issues, encouraging them to resolve adversities, in order to stimulate the production of strategic planning, which can be defined in three stages — Diagnosis, Strategy and Action Plan —, and to present the possible real repercussions of the decisions made by these students, emphasizing the importance of reasoning and procedural analysis for their choices. The data and information used to build the case was obtained from different journalistic, business and academic sources, as well as professional information from the protagonist's Curriculum vitae. The storytelling of the brand, in turn, was built from data provided by magazines, newspapers or news portals, while other evidence was located and obtained from surveys by data and statistics institutes. Finally, as a target audience, the teaching case can be applied to undergraduate and graduate

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.X

courses related to the areas of Business Administration, Advertising, Marketing, Publicity and Communication, as well as technical or apprenticeship courses that focus on Business Administration and/or undertake possible solutions to issues arising from the business market.

Keywords: Seara Turma da Mônica line; frozen products; business.

CASO DE ENSINO

Introdução

Este caso de ensino — mais especificamente, um caso-problema (Roesch, 2007) — percorre como contexto desde o início das atividades da empresa Seara, passando por sua estruturação e seu crescimento, até o acordo estabelecido com a empresa Mauricio de Sousa Produções. O percurso do caso retratado seguirá até os desafios enfrentados por Jéssica Carvalho Montes, Gerente de Produtos Congelados da Linha Seara Turma da Mônica, que busca promover o crescimento do volume de vendas de seus produtos, com foco na região da Grande São Paulo, cujo objetivo é alcançar os canais de autosserviço com mais de 20 *check-outs*.

A personagem deste trabalho possui experiência profissional com diferentes marcas com grande presença e atuação internacional e nacional, entre as quais estão OMO, Brilhante e Knorr. Desta forma, dentro de sua jornada, ela atuou em diferentes segmentos, como *Home Care*, *Food* e *Food Service*. A protagonista dedica-se à região mais populosa do Brasil, o Sudeste, mais especificamente a cidade de São Paulo e sua região metropolitana, que representam 22% de todas as vendas das mercadorias do *brand* em análise, conforme dados internos.

Quanto ao repertório da marca em si, a Seara soma mais de cinco décadas de atuação no mercado e tem a possibilidade de aumentá-lo ainda mais, porém, essa tarefa não é tão simples, já que *big players* estão em sua concorrência direta. Essas empresas, que também apresentam anos de experiência e expertise na venda de produtos congelados de bovinos, suínos e frangos, tornam o quadro mais desafiador, convertendo cada supermercado e hipermercado do Brasil em um pretenso campo de disputa pela preferência do *shopper* e/ou consumidor.

O produto em questão é pensado e desenvolvido principalmente para o público infantojuvenil, sem ser, porém, restrito a demais faixas etárias, até mesmo porque a parceria firmada entre a Seara e a Mauricio de Sousa Produções estabeleceu a “Turminha do Bairro do Limoeiro” como símbolo-propaganda de uma linha exclusiva. Considerando que o grupinho vem cativando e fazendo parte do crescimento e da vida de diferentes pessoas desde o começo da década de 1960, seu conhecimento alcança as gerações mais atuais e tem potencial de estabelecer vínculos mais afetivos e efetivos com os compradores (*shoppers*), aspecto de fundamental importância, já que são estes que detêm o poder de compra.

Ao mesmo tempo, não se deve deixar de promover maior atenção aos aspectos nutricionais, já que a saudabilidade pode ser decisiva na ponta do funil de compras. Desta forma, há certa superação da perspectiva de que apenas o sabor

do alimento levará a uma conquista da batalha pelo cliente. Obviamente existem vários tipos de compradores, com motivações diferentes, mas elementos como a quantidade de sódio, os tipos de gorduras, a presença de vitaminas e o tempo de preparo somam-se ao sabor e à qualidade do produto para a consideração de sua aquisição.

O mercado de congelados, apesar de suas dificuldades e peculiaridades, com o embate constante entre empresas de grande porte, tem um amplo potencial, uma vez que o Brasil é um país de proporções continentais e detém uma população de aproximadamente 210 milhões de habitantes, que se deslocam diariamente, em grandes ou em pequenos trajetos, para cumprirem seus deveres diários (Redação Exame, 2023). Essa rotina de trânsito — que faz com que o trabalhador dedique 4,8 horas semanais, tempo esse que chega a 7,8 horas na cidade de São Paulo (Carneiro; Rosas, 2021) — mostra o potencial dos produtos congelados pela praticidade, tanto no armazenamento como na preparação dos alimentos, sendo, portanto, uma possível resposta à agilidade que a vida impõe. A perspectiva se respalda nos estudos da Kantar, que evidenciaram uma preferência pelo consumo de refeições prontas, dados que colocam o Brasil como uma ancoragem sólida e um diferencial, se comparado com o restante da América Latina (Fispal Tecnologia, 2023).

O Caso: A Marca dos Raios de Sol

A cidade de Seara foi fundada em 1954, no Estado de Santa Catarina, tendo iniciado o seu processo de demarcação de território em 1924 a partir de imigrantes gaúchos que traziam consigo a prática da agricultura (Portal de Turismo de Seara, 2022). Inicialmente, o povoado era chamado Nova Milano e tinha uma relação de proximidade e agregação ao município de Concórdia.

A evidência dessa relação pôde ser vista algumas décadas depois, quando, em 1944, o então prefeito de Concórdia, Dogello Goss, sugeriu mudar o nome da localidade para Seara, onde os primeiros colonizadores estabeleceram uma terra rica no plantio de grãos de cereais. A decisão ocorreu em homenagem ao engenheiro agrimensor Carlos Otaviano Seara, que trabalhava com a demarcação de terras em Santa Catarina (Portal de Turismo de Seara, 2022).

Um aspecto curioso — minimamente interessante e que vale a menção — é que a Sadia (uma das principais concorrentes da marca estudada neste caso) teve o seu surgimento em 1944, na cidade de Concórdia, quando esta ainda detinha em sua circunscrição o povoado de Seara, que só conseguiria sua emancipação dez anos após a conquista de sua nova alcunha.

Associada a essa intrigante e irônica história está a observação da criação da Seara em 1956, empresa que leva o nome da cidade de seu nascimento. A companhia foi constituída pelos irmãos Paludo — Artêmio, Carlos e Biágio — e rapidamente passou a ser identificada pelos produtos de carne suína e aves, tendo o primeiro como seu carro-chefe (Mundo das Marcas, 2010).

O crescimento constante levou à exportação de seus produtos para muito além do Brasil, da América Latina e até mesmo da Europa, acessando o Oriente

Médio através do Kuwait em 1975 (Mundo das Marcas, 2010). No início da década de 1980, a Seara foi observada como uma excelente oportunidade de negócio pela Ceval, grupo criado havia poucos anos e cuja pretensão era expandir seu mercado para além da soja que utilizava para a produção de óleo de cozinha. Sonhando sempre além, a Seara foi adiante mais uma vez e adentrou terras mais longínquas, mais precisamente o arquipélago japonês em 1982 (Mundo das Marcas, 2010).

Por sua vez, em 1997, a Ceval Alimentos foi adquirida pela Bunge Internacional e, em 1999, a Seara Alimentos S.A. foi constituída, atuando na criação, no abate, na mecanização e na venda dos produtos, tornando-se referência no processamento de carne (Diário do Grande ABC, 2000).

A entrada do novo milênio se mostrou frutífero para a empresa, que iniciou uma parceria duradoura com o McDonald's, assim como abriu escritórios ao redor do globo (Argentina, Holanda, Singapura, Dubai e Japão) (Mundo das Marcas, 2010). No entanto, o mercado de alimentos apresenta uma competitividade avassaladora, fazendo com que novas oportunidades, planejamentos e replanejamentos surjam a cada dia, aspectos esses que possibilitaram a venda da Seara para a Cargill em uma longa negociação que se encerrou no segundo semestre de 2004 por um valor de 130 milhões de dólares (Agrimídia, 2004; Folha de Londrina, 2003). Mais tarde, em 2009, a companhia foi comprada pela Marfrig por um valor estimado em 900 milhões de dólares (Agrimídia, 2009). Investindo alto para promover visibilidade global à marca, a empresa patrocinou a Copa do Mundo de Futebol Masculino em 2010, na África do Sul, e em 2014, no Brasil, como também a própria Seleção Brasileira (Terra, 2010).

É natural, contudo, que quaisquer jornadas — pessoais, profissionais — sejam carimbadas por altos e baixos, o que também se aplica às marcas e empresas. Em 2013, a Seara, que se encontrava em meio a uma crise por endividamento, encontrou uma nova jornada que a levaria ao topo: a empresa foi adquirida pela JBS, passando a compor a JBS *Food*s um ano depois, o que promoveu maciço investimento em marketing, contando com nomes como Fátima Bernardes como uma de suas parceiras (Figura 1).

Figura 1 - Campanha com a jornalista e apresentadora Fátima Bernardes para a Seara.



Fonte: Cerqueira, 2020.

Visando a novos consumidores, a marca lançou um segmento voltado ao público infantil, a linha Seara Turma da Mônica, e outra voltada para uma classe de produtos e consumidores premium, a Seara Gourmet. A companhia, na época de redação deste texto, encontra-se presente em 75 países, além de figurar, de acordo com o Worldpanel da Kantar, na quarta posição entre as marcas mais escolhidas pelos brasileiros (Mídia e Marketing, 2023). Por sua vez, a JBS é a empresa que lidera a produção mundial de frangos (PoultryTrends, 2021; Redação, 2022) e tem destacado o Sol cada vez mais alto no céu com a atuação de seu CEO, João Campos, e do suporte da família Batista.

O Caminho de uma Executiva

Jéssica Carvalho Montes sempre acreditou em seu potencial, mas sabia que o esforço, o trabalho e o apoio de outras pessoas também foram fundamentais para alcançar seus objetivos. Ao longo de sua trajetória, contou com a contribuição de familiares, amigos, professores, tutores e colegas de trabalho, além de reconhecer a importância das oportunidades e das circunstâncias.

Após frequentar o Instituto Teresa Valsé Pantellini no Ensino Fundamental I, o Colégio Salesiano Dom Luiz Lasagna no Ensino Fundamental II e o Colégio Nacional no Ensino Médio, em 2010 ingressou na Universidade Federal de Uberlândia e, nos primeiros dois anos, conciliou a graduação com trabalho (Montes, 2012). À época, ela atuava como assistente comercial no mesmo colégio, onde concluiu a última etapa do ensino básico, assim como era voluntária na Casa de Acolhimento Fraterno Santa Gemma Galgani, local que presta assistência moral, espiritual e social a pessoas em situação de rua (Casa Santa Gemma Galgani, c2024).

Durante a graduação, foi Presidente do Núcleo de Empresas Juniores da Universidade Federal de Uberlândia, Diretora de Desenvolvimento de Projetos na Apoio Consultoria, Cofundadora da Liga Empreendedora de Uberlândia, Conselheira Administrativa na Federação das Empresas Juniores do Estado de Minas Gerais (FEJEMG) e estagiária na Monsanto (Montes, 2024). Em 2015, concluiu a graduação, tornando-se bacharel em Administração.

Mostrando sua ambição e busca por aprimoramento pessoal, Jéssica atuou por quase quatro anos como trainee em Marketing na Knorr e na Unilever, quando teve maior atuação próxima à OMO. Em 2019, iniciou uma pós-graduação em Comunicação e Mídias Digitais na ESPM, concluindo-a em 2021. Em sua trajetória, atuou como Diretora de Marketing na Bravium, posteriormente como Gerente de Marketing de Marca da Activia (Danone), chegando, após uma longa caminhada de desafios, em outubro de 2021, na Seara Alimentos LTDA., mais precisamente como Gerente de Produtos Congelados da Linha Seara Turma da Mônica.

Neste momento, Montes utiliza todo o seu conhecimento teórico e prático para gerir sua equipe e enfrentar o desafio de crescer as vendas da linha Seara Turma da Mônica (figura 2), promovendo maior foco na região da Grande São Paulo e nos canais de autosserviço com mais de 20 *check-outs*.

Figura 2 - Produtos da linha Seara Turma da Mônica.



Fonte: Seara, c2024.

O Caminho da Turma do Bairro do Limoeiro

As histórias em quadrinhos (HQs) estão disponíveis em diversos ambientes, como bancas de jornal, livrarias, revistarias, internet, e-readers etc. Esse gênero textual apresenta uma variedade profunda de temáticas, contemplando inúmeros públicos e gerações, o que colabora para a superação de uma visão limitante — e equivocada — de que esse produto seria voltado exclusivamente para um público infantojuvenil que aprecia super-heróis, por exemplo.

No Brasil, as HQs vêm se expandindo e complexificando com a passagem dos anos, adequando-se ao contexto e à exigência de um novo público. No entanto, há um quadrinho que tem se perpetuado e marcado inúmeras gerações, almejado pelos mais jovens, lembrado e tratado com carinho e saudosismo por aqueles que tiram seu sustento de sua própria disposição e de seu trabalho: a Turma da Mônica.

Mauricio de Sousa, nascido em Santa Isabel, no estado de São Paulo, cresceu em um ambiente artístico com seus pais poetas, aspecto esse que influenciou seu seguimento na área, porém voltado ao desenho (Batistoti, 2018). O cartunista começou a atuar na Folha da Manhã quando se mudou para a cidade de São Paulo; sua primeira tirinha (contendo Franjinha e Bidu) foi publicada em 1959. Gradualmente, o número de personagens foi crescendo ao longo dos anos, até que a primeira revista chegou ao público em 1970 com o nome “Mônica e a sua Turma” (figura 3).

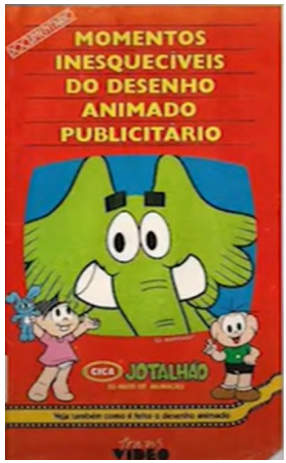
Figura 3 - Capa do gibi “Mônica e a sua Turma”.



Fonte: Turma da Mônica, 2019.

Os personagens criados são uma espécie de "família" para seu autor, pois muitos deles foram realmente inspirados em familiares ou amigos. Dentro do aspecto parental, seus rebentos são os mais representados e homenageados, sendo eles Marina, Magali, Vanda, Valéria, Mônica, Mariângela, Mauricio, Mauricio Spada, Mauro e Marcelo — que levaram à criação das personagens Marina, Magali, as gêmeas Vanda e Valéria, a própria Mônica, Maria Cebolinha, Do Contra, Professor Spada, Nimbus e Marcelinho, respectivamente (Batistoti, 2018). Na mesma década do lançamento da revista, os personagens transpuseram sua plataforma original e apareceram em sua primeira propaganda, que consistia em um molho de tomate — comercializado e existente até hoje — com a presença de um elefante verde, chamado Jotalhão, em sua embalagem (Monteiro, 2019). A partir dessa parceria, surgiriam inúmeros anúncios colaborativos no futuro (figura 4).

Figura 4 - Capa do VHS que reunia um compilado de propagandas e contava com a apresentação de Mauricio de Sousa e o desenho "O Natal da Turma da Mônica".



Fonte: As primeiras propagandas da Turma da Mônica (2023, 20 min 57 s).

Em 2019, os quadrinhos da Mauricio de Souza Produções correspondiam a 80% do mercado de HQs no Brasil, além de serem comercializados em mais de 30 países. Aliás, a Turminha do Limoeiro tem no licenciamento a sua principal fonte de faturamento, chegando a aproximadamente 90% de seus números (Luisa, 2019).

Anos antes desse alcance, em 2013, foi lançada a linha Seara Turma da Mônica, agregando duas marcas de sucesso dentro de suas respectivas áreas, união que objetivava acessar o público infantojuvenil, comunicando-se também com o *shopper*, visto que este muito provavelmente também já entrou em contato ou consumiu diretamente os materiais da Turminha.

O Mercado de Congelados

O congelamento é uma das possíveis formas de se preservar um alimento, fazendo com que, dependendo da temperatura, a ação dos microrganismos

decompositores seja retardada, promovendo maior durabilidade ao produto em questão. Vale ressaltar que cada alimento tem um ponto de congelamento diferente, que, de maneira mais generalizada, ocorre abaixo de 0 °C.

Outro aspecto interessante de ressaltar é que o processo de congelamento pode promover pouquíssimas mudanças no gosto, no aroma ou na textura, a depender do alimento em evidência, para além da sua praticidade de preservação e consumo.

O consumo desses produtos tem um grande alcance dentro da população brasileira, chegando cotidianamente a 61%, número proeminente se comparado aos 33% da América Latina como um todo (Fispal Tecnologia, 2023). Desta forma, podemos observar a incorporação, por parte da sociedade brasileira, dos alimentos congelados, fator que pode mostrar-se mais tímido em outras localidades devido a aspectos culturais, como também à necessidade de armazenamento e transporte em ambientes refrigerados. Em dados divulgados em 2023, por exemplo, a expectativa da *Food* Connection é que haja uma taxa de crescimento anual composta de 5,2% até 2029, tendo uma previsão de chegar a 408 bilhões de dólares nesse período de seis anos (Fispal Tecnologia, 2023).

Os produtos em estado de congelamento podem ser encontrados já preparados, crus ou semicozidos, promovendo maior praticidade e diversidade a uma sociedade acelerada, que necessita resolver as dificuldades diárias, como as sucessivas demandas advindas dos estudos, do trabalho e das relações familiares.

Dentro dos múltiplos elementos que se interseccionam, Jéssica necessita utilizar o conhecimento adquirido com sua experiência para conseguir surfar sobre a onda crescente do mercado de congelados em uma coletividade que consome o produto com frequência e intensidade, promovendo, assim, um aumento do volume de vendas de um segmento que conta com personagens tradicionais e que está relacionado a uma das maiores empresas de alimento do Brasil e do mundo, tal qual o é a linha Seara Turma da Mônica, mirando-se a atuação na Grande São Paulo e em seus principais canais — autosserviço com mais de 20 *check-outs*.

NOTAS DE ENSINO

Desafio

O Caso de Ensino evidencia o desafio vivido por Jéssica Carvalho Montes, Gerente de Produtos Congelados da Linha Seara Turma da Mônica, que, dentro de um mercado competitivo com projeções empolgantes de crescimento e com a presença de grandes players — dos quais nenhum apresenta um domínio claro e inconteste dentro do público consumidor infantojuvenil —, busca crescer o volume de vendas na região da Grande São Paulo, que possui 21,9 milhões de habitantes, segundo dados prévios do IBGE em 2022 (Talarico, 2023). Diante de seu foco, que são os popularmente conhecidos super e hipermercados — ou, de maneira mais precisa, canais de autosserviço com mais de 20 *check-outs* —, Jéssica busca

valer-se da estrutura, da história e da lembrança de marca que a Seara promove, assim como também se utiliza de personagens profundamente conhecidos por parte considerável da população brasileira, auxiliando o emprego de maiores comunicação e contato com o segmento que ambiciona contatar para que, no fim, alcance o aumento presente no desafio colocado.

Objetivos Educacionais

Tendo como base os desafios vividos por Jéssica, assim como pela linha Seara Turma da Mônica, marca que está sob sua gerência e se encontra em um mercado competitivo e repleto de grandes concorrentes, o caso evidenciado tem como principal objetivo promover reflexão aos estudantes por meio de questões reais do negócio, incentivando-os na resolução das adversidades colocadas para que, assim, contribuam para a formação qualificada de um tocador de negócio.

Como pontos específicos, há a intenção de (i) estimular a produção de um planejamento estratégico, que pode ser definido em três etapas fundamentais, baseando-se nas colocações de Rocha, Galetti e Motta (2022) — Diagnóstico, Estratégia e Plano de Ação —, assim como de (ii) apresentar as possíveis repercussões reais das decisões empreendidas pelos estudantes, ressaltando a importância da fundamentação e análise processual para as suas escolhas.

A respeito do planejamento estratégico, a começar pelo Diagnóstico, para a sua elaboração, os estudantes utilizarão a análise SWOT, ferramenta que consiste em identificar as forças (*strengths*), as fraquezas (*weaknesses*), as oportunidades (*opportunities*) e as ameaças (*threats*) do negócio. Para a definição da Estratégia, os alunos se apropriarão do modelo de Estratégias Genéricas de Porter (1986, 1989), o qual consiste em três abordagens competitivas: liderança em custos, diferenciação e enfoque. Finalmente, para o Plano de Ação, a turma colocará em prática os ensinamentos de Ishikawa (1985) a partir da aplicação do Método 5W2H, que auxilia na implementação das estratégias pré-estabelecidas na etapa anterior ao definir e executar as atividades a serem realizadas. Ainda no momento do Plano de Ação, os alunos tomarão contato com o Demonstrativo do Resultado do Exercício (DRE), um recurso fundamental para a tomada de decisões quanto às avaliações financeiras. A partir disso, os estudantes que realizarem o caso de ensino proposto terão a oportunidade de utilizar e pôr em prática métodos essenciais consolidados na Administração.

Fontes dos Dados

Todos os dados e informações utilizados para a construção do caso de ensino em questão foram obtidos de diferentes fontes jornalísticas, empresariais e acadêmicas disponíveis on-line e com amplo acesso. Ademais, também foram usadas as informações pessoais existentes no currículo da protagonista, que pode ser encontrado em suas redes sociais voltadas para o mercado corporativo.

O *storytelling* pôde ser construído com maior precisão devido às informações divulgadas em sites de revistas de grande circulação, como UNESP,

SuperInteressante, Galileu, Valor, Exame e Meio & Mensagem, além de jornais e portais de notícias, tais como Suinocultura, UOL, AviSite, Diário do Grande ABC e a Folha de Londrina. Os dados apresentados para a construção de argumentos que respaldassem o caso de ensino foram pesquisados e adquiridos em fontes consistentes, de reconhecido prestígio, como a Kantar Worldpanel e o IBGE.

Relações com os Objetivos de um Curso ou Disciplina

O trabalho desenvolvido e exposto tem relação direta com disciplinas que tenham enfoque em processos gerenciais ou com cursos voltados para Administração, Propaganda, Comunicação e Marketing, pois busca promover ações que levem os estudantes a experienciar rotinas, atividades e adversidades que são vividas por profissionais com essas formações em seus respectivos setores e negócios. Desta forma, a busca pela construção de profissionais atuantes em múltiplos mercados para a formação de tocadores de negócios de excelência é um objetivo que se engendra entre o material produzido e os segmentos de ensino citados.

Disciplinas Sugeridas para uso do Caso

A metodologia do caso de ensino, quando aplicada a cursos de Administração, tanto no ensino técnico e profissionalizante quanto no ensino superior, demonstra sua relevância ao proporcionar materiais de referência que contribuem para a formação dos estudantes. Essa abordagem é especialmente eficaz ao trabalhar com casos reais que conectam os alunos não apenas à teoria, mas também à prática do dia a dia. Diante disso, o caso de ensino proposto pode ser aplicado em cursos de graduação e pós-graduação cujas disciplinas tenham como cerne a administração, a publicidade, o marketing, a propaganda e a comunicação. O caso ainda possibilita sua aplicação em cursos técnicos ou profissionalizantes que atribuam maior enfoque à administração de empresas, assim como também naqueles que empreendam possíveis resoluções para questões oriundas do mercado empresarial.

Questões e Atividades Sugeridas

1) Conhecendo o contexto: Ocasião para os alunos se apropriarem do conhecimento acerca do mercado de congelados e suas projeções.

1.1 Quais as principais empresas que atuam no mercado de congelados brasileiro?

Possíveis respostas: Seara, Friboi, Swift (Grupo JBS), Sadia, Perdigão (BRF), Frimesa etc.

1.2 Quais as projeções do mercado de congelados para os próximos anos?

Possíveis respostas: A expectativa é de uma taxa de crescimento anual composta de 5,2% até 2029, tendo uma previsão de chegar a 408 bilhões de dólares.

1.3 O que leva 61% da população brasileira a escolher o consumo cotidiano de produtos congelados?

Possíveis respostas: Praticidade, sabor, qualidade, preço, valor agregado, rotina.

1.4 Quais os produtos mais consumidos da linha Seara Turma da Mônica?

Possíveis respostas: Os produtos que têm as maiores taxas de consumo são as mortadelas, os empanados e os pães de queijo.

2) Aprofundando o conhecimento in loco: É importante que os alunos compreendam de maneira prática o canal em que a linha Seara Turma da Mônica possui maior presença. Desta forma, pode ser construída uma pesquisa qualitativa de observação.

2.1 Quais os principais concorrentes diretos da linha Seara Turma da Mônica?

Possíveis respostas: Minions Perdigão, Friminho, LeBon Scooby-Doo.

2.2 Convide os alunos a formular diversas perguntas que possibilitem uma melhor observação ao posicionamento, à presença e à comunicação da linha Seara Turma da Mônica e de seus concorrentes.

2.3 Realize uma visita aos canais de autosserviço com mais de 20 *check-outs* — estabeleça de 4 a 5 locais diferentes. Os alunos podem realizar a pesquisa individualmente ou em grupo; a tendência é que, ao estabelecer a atividade para cada estudante, haja uma quantidade maior de dados, fator que possibilitará uma correspondência mais fidedigna à realidade.

2.4 Proponha uma análise individual e em grupo dos dados obtidos, observando com maior afinco a diferença de presença, comunicação e disposição dos produtos.

3) Produção da matriz SWOT.

3.1 Como os dados obtidos através das pesquisas iniciais e as informações colhidas em visitas ao campo permitiram a produção da SWOT?

Orientação ao docente: Observar o insight de cada estudante ou grupo mediante suas análises.

3.2 Confecção da SWOT.

Possível Organização Das Aulas

O quadro 1 traz uma proposta de plano para as atividades em sala de aula.

Quadro 1 - Plano de aulas.

Etapas	Atividades propostas	Objetivo da etapa	Tempo de atividade[1]
Diagnóstico	1. Pesquisas preliminares em portais de grande respaldo e circulação	Observar/analisar os principais problemas e oportunidades mediante o caso de ensino	2 aulas
	2. Leitura ativa do caso de ensino e debate em sala		2 aulas
	3. Aula sobre a matriz SWOT e confecção das questões		10 aulas
Estratégia	4. Produção da SWOT	Traçar os pilares estratégicos, assim como contabilizar e hierarquizar as ações a serem empreendidas pelo negócio	4 aulas
	5. Definição da estratégia		4 aulas
Plano de Ação	6. Possibilidades de ação/ Menu de ação (aula teórica)	Conseguir confeccionar um plano de ação que responda ao desafio	2 aulas
	7. Confecção do plano de ação		5 aulas

Fonte: Os autores.

As aulas teóricas, como dispostas no quadro, têm um papel fundamental na construção de conhecimento teórico, fornecendo a base necessária para a elaboração de um diagnóstico, um plano estratégico, uma SWOT e um programa de ação. Esses elementos são importantes para desenvolver soluções que respondam, de modo mais condizente com a realidade, o desafio lançado, assim como permitem uma análise mais apurada do mercado de congelados e suas projeções.

Ainda se mostra importante ressaltar que o professor deve atuar como um facilitador da construção do conhecimento dos alunos, agindo no caráter de ancoragem e como um guia para uma resposta mais real, e tomando a preocupação de não minar a criatividade nem a personalidade do estudante ou grupo em questão.

1 Faz-se pertinente esclarecer que o método retratado — isto é, a metodologia caso de ensino — é aplicado conforme padrões definidos e praticados desde 2021 pelo Instituto J&F (organização de vínculo dos autores) aos alunos do ensino fundamental, médio e técnico. Já consolidado e positivamente avaliado por ambos os corpos discente e docente do Instituto, este método propõe o desenvolvimento do caso por períodos mais longos que o método tradicional, não deixando de tratar-se apenas de uma diferença temporal na execução.
Para este caso de ensino empreendido, sugerimos aulas de 45 minutos de duração para que a proposta seja trabalhada ao longo do ano letivo. Não obstante, é claro que a instituição e/ou o docente que aplicar o caso tem a liberdade de empreender quaisquer adequações ou ajustes que se fizerem necessários considerando seus alunos e ambientes de aplicação.

REFERÊNCIAS RECOMENDADA

AAKER, D. **On Branding: 20 princípios que decidem o sucesso das marcas**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CARPENTER, G. S.; GLAZER, R.; NAKAMOTO, K. Meaningful brands from meaningless differentiation: the dependence on irrelevant attributes. **Journal of Marketing Research**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 339, ago. 1994.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. **Planejamento estratégico: da intenção aos resultados**. São Paulo: Atlas, 2020.

EUROMONITOR INTERNATIONAL. 10 Principais Tendências Globais de Consumo 2021. **Euromonitor International,** São Paulo, 19 jan. 2021. Disponível em: https://www.euromonitor.com/article/10-principais-tendencias-globais-de-consumo-2021. Acesso em: 28 set. 2026.

HOOLEY, G. J.; SAUNDERS, J. A.; PIERCY, N. F. **Estratégia de marketing e posicionamento competitivo.** 4. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2015.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

MOTTA, R. G.; LACERDA, L. P.; WANDERLEY, D. F. C.; SANTOS, N. M. B. F. Enova foods: o trade marketing como ferramenta para alavancar receita e rentabilidade. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 5, n. 1, p. 556-570, 2019. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/957. Acesso em: 28 set. 2026.

PORTER, M. **Estratégia competitiva: técnicas para a análise da indústria e da concorrência.** 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PORTER, M. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

ROBERTS, K. **Lovemark: o futuro além das marcas.** São Paulo: MBooks, 2005.

ROCHA, C. R. N. C. Sucos do bem e o desafio de desenvolver o mercado de sucos integrais. **Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-12, 2021a. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/article/view/5/13. Acesso em: 28 set. 2026.

ROCHA, C. R. N. da C. Seara Turma da Mônica e o desafio de aumentar o conhecimento de marca. **Revista Repensar – Revista da Prática Aplicada em Caso de Ensino**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 10-16, 2021b. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/article/view/15/22. Acesso em: 28 set. 2026.

ROCHA, C. R. N. C.; MOTTA, R. G. **A metodologia Caso de Ensino como estratégia no contexto pandêmico de ensino remoto.** In: ENCONTRO DE GESTÃO E NEGÓCIOS (EGEN), 2021, on-line. Anais [...]. Uberlândia: [s. n.], 2021. p. 1256-1270. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355131507_A_metodologia_Caso_de_Ensino_como_estrategia_no_contexto_pandemico_de_ensino_remoto. Acesso em: 28 set. 2026.

SANTANA, B. P. de A. A. **O poder do branding na construção de lovemarks: os casos da Melissa, Harley Davidson e Apple.** 2017. 67 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32208. Acesso em: 28 set. 2026.

SOLOMON, M. R. **O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo.** 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

TAVARES, M. C. **A força da marca: como construir e manter marcas fortes**. São Paulo: Harbra, 1998.

TROUT, J.; RIVKIN, S. **Differentiate or die: survival in our era of killer competition**. New York: John Wiley & Sons, 2000.

REFERÊNCIAS

AGRIMÍDIA. Bastidores da venda da Seara. **Suinocultura**, [s. l.], 6 set. 2004. Disponível em: https://www.suinoculturaindustrial.com.br/imprensa/bastidores-da-venda-da-seara/20040906-130404-0981. Acesso em: 28 set. 2026.

AGRIMÍDIA. Marfrig compra Seara e investe na marca. **Suinocultura**, [s. l.], 21 dez. 2009. Disponível em: https://www.suinoculturaindustrial.com.br/imprensa/marfrig-compra-seara-e-investe-na-marca/20091221-090104-r523. Acesso em: 28 set. 2026.

AS PRIMEIRAS propagandas da Turma da Mônica. [S. l.: s. n.], 8 abr. 2023. 1 vídeo (23 min). **Publicado pelo canal TudoSobreaTurmadaMônica**. Disponível em: https://youtu.be/Vhk2ixtskzU. Acesso em: 28 set. 2026.

BATISTOTI, V. **Mauricio de Sousa: conheça a trajetória do criador da Turma da Mônica**. Galileu, [s. l.], 11 maio 2018. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/05/mauricio-de-sousa-conheca-trajetoria-do-criador-da-turma-da-mônica.html. Acesso em: 28 set. 2026.

CARNEIRO, L.; ROSAS, R. IBGE: Tempo de deslocamento ao trabalho no país é de 4,8 h por semana, mas chega a 7,8 h em SP. **Revista Valor,** Rio de Janeiro, 7 maio de 2021. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/05/07/ibge-tempo-de-deslocamento-ao-trabalho-no-pais-e-de-48h-por-semana-mas-chega-a-78h-em-sp.ghtml. Acesso em: 28 set. 2026.

CASA SANTA GEMMA GALGANI. **A Casa Santa Gemma.** Casa Santa Gemma Galgani, Uberlândia, c2024. Disponível em: https://casasantagemma.com.br/. Acesso em: 28 set. 2026.

CERQUEIRA, S. **Fátima Bernardes volta a ser garota-propaganda da Seara**. VEJA, [s. l.], 11 ago. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/cultura/fatima-bernardes-volta-a-ser-garota-propaganda-da-seara. Acesso em: 28 set. 2026.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. **Seara constrói fábrica exclusiva para exportações**. Diário do Grande ABC, [s. l.], 3 mar. 2000. Disponível em: https://www.dgabc.com.br/Noticia/260540/seara-constroi-fabrica-exclusiva-para-exportacao. Acesso em: 28 set. 2026.

FISPAL TECNOLOGIA. Indústria de Alimentos Congelados: principais expectativas para 2023. **Food Connection**, [s. l.], 23. fev. 2023. Disponível em: https://www.foodconnection.com.br/alimentos-e-bebidas/industria-de-alimentos-congelados-principais-expectativas-para-2023. Acesso em: 28 set. 2026.

FOLHA DE LONDRINA. **Cargill compra Seara por US$ 130 milhões.** Folha de Londrina, São Paulo, 1 set. 2003. Disponível em: https://www.folhadelondrina.com.br/economia/cargill-compra-seara-por-us-130-milhoes-503002.html?d=1. Acesso em: 28 set. 2026.

ISHIKAWA, K. **What's total quality control?** The Japanese way. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1985.

LUISA, I. **O plano realmente infalível de Mauricio de Sousa**. SuperInteressante, [s. l.], 23 maio 2019. Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/o-plano-realmente-infalivel-de-mauricio-de-sousa/ . Acesso em: 28 set. 2026.

MÍDIA E MARKETING. **Coca-cola, Ypê e Perdigão são as marcas mais escolhidas do Brasil.** UOL, Piracicaba, 8 maio de 2023. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/05/08/coca-cola-ype-e-perdigao-sao-as-marcas-mais-escolhidas-do-brasil.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

MONTEIRO, T. **Mauricio de Sousa Produções, 60 anos: de Bidu a Laços.** Meio&Mensagem, [s. l.], 18 jun. 2019. Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/marketing/pronta-mauricio-de-sousa-producoes-do-bidu-a-lacos. Acesso em: 28 set. 2026.

MONTES, J. C. **Currículo Lattes Jéssica Carvalho Montes.** CNPq, [s. l.], 19 abr. 2012. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9878191810835688. Acesso em: 28 set. 2026.

MONTES, J. C. [Perfil de Jéssica Carvalho Montes]. **LinkedIn,** [s. l.], 2024. Disponível em: https://www.linkedin.com/in/jessicamontes/. Acesso em: 28 set. 2026.

MUNDO DAS MARCAS. Seara. **Mundo das Marcas**, [s. l.], 26 maio 2010. Disponível em: https://mundodasmarcas.blogspot.com/2010/05/seara.html. Acesso em: 28 set. 2026.

PORTAL DE TURISMO DE SEARA. **Seara.** Turismo - Seara, Seara, 2022. Disponível em: https://turismo.seara.sc.gov.br/pagina-275/. Acesso em: 28 set. 2026.

PORTER, M. **Estratégia competitiva: técnicas para a análise da indústria e da concorrência.** 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PORTER, M. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

POULTRYTRENDS. **World's Top 50 Broiler Producers**. PoultryTrends, [s. l.], nov. 2021. Disponível em: https://www.poultrytrends.com/poultrytrends/november_2021/MobilePagedReplica.action?oly_enc_id=9130E4779701J5S&pm=1&folio=60#pg62. Acesso em: 28 set. 2026.

REDAÇÃO. **JBS e BRF lideram a produção mundial de frango em número de cabeças abatidas.** AviSite, Campinas, 13 jun. 2022. Disponível em: https://www.avisite.com.br/jbs-e-brf-lideram-a-producao-mundial-de-frango. Acesso em: 28 set. 2026.

REDAÇÃO EXAME. As 100 cidades mais populosas do Brasil: Mesmo antes de terminar o Censo 2023 da população brasileira, o IBGE atualiza periodicamente o tamanho da população brasileira. **Revista Exame,** [s. l.], 28 mar. 2023. Disponível em: https://exame.com/brasil/as-100-cidades-mais-populosas-do-brasil/. Acesso em: 28 set. 2026.

ROCHA, C. R. N. da C.; GALETTI, T. P. L.; MOTTA, R. G. Sustentabilidade e comportamento de consumo: desafios da marca Omo. **Revista Repensar,** [s. l.], v. 2, n. 2, p. 30-35, 2022. Disponível em: https://revistarepensar.emnuvens.com.br/revista/article/view/12. Acesso em: 28 set. 2026.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de caso para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 11, n. 2, 213-234, 2007. Disponível em: https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/530. Acesso em: 28 set. 2026.

SEARA. **Explore os Produtos da Linha Seara Turma da Mônica.** Seara, [s. l.], c2024. Disponível em: https://www.seara.com.br/seara-turma-da-monica/. Acesso em: 28 set. 2026.

TALARICO, P. Prévia do censo de 2022 mostra que, desde 2010, população da Grande SP ganhou 2 milhões de habitantes. **Jornal da UNESP**, [s. l.], 30 jan. 2023. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2023/01/30/previa-do-censo-de-2022-mostra-que-desde-2010-populacao-da-grande-sp-ganhou-2-milhoes-de-habitantes. Acesso em: 28 set. 2026.

TERRA, T. Depois da Seleção, Seara patrocina Copa da África do Sul e do Brasil: Marca será internacionalizada pelo Grupo Marfrig. **Revista Exame**, [s. l.], 10 out. 2010. Disponível em: https://exame.com/marketing/depois-selecao-seara-patrocina-copa-africa-sul-brasil-549072/. Acesso em: 28 set. 2026.

TURMA DA MÔNICA. #MSP60 - **Em maio de 1970, chegava às bancas a primeira revista da Turminha, com um título um pouco diferente: "Mônica e sua Turma"** [...]. [S. l.], 6 ago. 2019. Facebook: turmadamonica. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.?fbid=1624248497706608&id=100154316782708&set=a.108580112606795&locale=pt_BR. Acesso em: 28 set. 2026.

'Notas de fim'

1 Esta pesquisa foi publicada em uma revista científica, editada e revisada para nova publicação. Referência do original: FARIAS, Victor Cecchini de; ROCHA, Camilla Rodrigues Netto da Costa; MOTTA, Rodrigo Guimarães. O desafio da linha Seara Turma da Mônica e o crescimento de vendas. Revista de Casos e Consultoria, [s. l.], v. 16, n. 1, p. e39013, 2025.

Capítulo 15

A Contribuição da Interação entre Família e Escola, por Meio de Metodologias Inovadoras, para a Reflexão Crítica e a Socialização dos Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental

The Contribution of Family-School Interaction, Through Innovative Methodologies, to the Critical Reflection and Socialization of 3rd-Grade Elementary School Students

Lana Cristina Souza Brasil

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é parte integrante do primeiro objetivo de uma dissertação de mestrado desenvolvido para reconhecimento de títulos que traz como temática "A contribuição da interação entre família e escola, por meio de metodologias inovadoras, para a reflexão crítica e a socialização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental" Objetivo geral: refletir sobre a contribuição da interação entre família e escola, por meio da utilização de metodologias inovadoras, para o desenvolvimento da reflexão crítica e do processo de socialização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de autores que discutem a educação, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e a relação entre família e escola. A reflexão desenvolvida evidencia que a articulação entre práticas pedagógicas participativas e o envolvimento familiar pode contribuir para um ambiente educativo mais acolhedor, democrático e favorável à aprendizagem. Conclui-se que a construção de uma parceria contínua entre família e escola constitui uma estratégia importante para fortalecer a socialização, o respeito às diferenças, a responsabilidade e a formação crítica dos alunos.

Palavras-chave: família e escola; reflexão crítica; socialização; metodologias inovadoras; ensino fundamental.

Abstract: This study is an integral part of the primary objective of a master's thesis developed for degree recognition—which explores the theme: "The contribution of the interaction between family and school, through innovative methodologies, to the critical reflection and socialization of 3rd-grade elementary school students." General objective: to reflect on how the interaction between family and school, facilitated by the use of innovative methodologies, contributes to the development of critical reflection and the socialization process of 3rd-grade elementary school students. The methodological approach was based on bibliographic research with a qualitative focus, drawing upon the contributions of authors who discuss education, learning, child development, and the relationship between family and school. The analysis suggests that the integration of participatory pedagogical practices and family involvement can foster an educational environment that is more welcoming, democratic, and conducive to learning. It is concluded that building an ongoing partnership between family and school serves as an important strategy for strengthening socialization, respect for differences, a sense of

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.15

responsibility, and the development of critical thinking among students.

Keywords: family and school; critical reflection; socialization; innovative methodologies; elementary education.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo não apenas a aquisição de conhecimentos escolares, mas também a formação de valores, atitudes, competências socioemocionais e habilidades necessárias à convivência social. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 3º ano, os estudantes vivenciam experiências importantes para a construção da autonomia, da identidade, da responsabilidade e do respeito às diferenças. Nesse período, a participação da família e o trabalho desenvolvido pela escola assumem um papel significativo na formação dos sujeitos.

A família representa o primeiro espaço de convivência e aprendizagem social da criança, no qual são construídos os primeiros vínculos afetivos, valores e comportamentos. A escola, por sua vez, amplia essas experiências ao proporcionar o contato com diferentes conhecimentos, culturas, opiniões e formas de compreender a realidade. Quando essas duas instituições estabelecem uma relação de cooperação, criam-se condições mais favoráveis para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

Objetivo geral: refletir sobre a contribuição da interação entre família e escola, por meio da utilização de metodologias inovadoras, para o desenvolvimento da reflexão crítica e do processo de socialização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, as metodologias inovadoras apresentam possibilidades para tornar o processo educativo mais participativo, dinâmico e contextualizado. Estratégias como jogos pedagógicos, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, contação de histórias, atividades colaborativas e recursos digitais podem estimular a curiosidade, a criatividade, a argumentação e a resolução de problemas. Quando essas atividades são articuladas à participação familiar, ampliam-se as oportunidades de diálogo entre os conhecimentos escolares e as experiências cotidianas das crianças.

Freire (1996) defende uma prática educativa fundamentada no diálogo, na autonomia e na participação ativa dos educandos. Essa perspectiva contribui para compreender que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar possibilidades para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre a realidade.

A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo da aprendizagem e compreendam a família como parceira da escola. Assim, pretende-se contribuir para a reflexão sobre ações educativas que favoreçam uma aprendizagem significativa,

uma convivência respeitosa e a formação de estudantes mais participativos, autônomos e críticos.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre família e escola constitui uma dimensão importante da educação, pois ambas participam, de maneiras diferentes e complementares, da formação da criança. Enquanto a família contribui com experiências afetivas, culturais e sociais, a escola organiza situações pedagógicas que possibilitam a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

A parceria entre essas instituições não deve se limitar à participação dos responsáveis em reuniões ou ao acompanhamento das notas escolares. É necessário construir uma relação baseada no diálogo, na confiança, no respeito mútuo e no compartilhamento de responsabilidades. Essa aproximação permite compreender melhor as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias educativas coerentes com suas experiências e condições de aprendizagem.

> A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a educação como um processo que envolve a família, a convivência humana e as instituições de ensino. O artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, a participação familiar deve ser compreendida como uma colaboração para o desenvolvimento integral do estudante, sem transferir aos responsáveis as atribuições pedagógicas próprias dos professores. A escola precisa criar condições para que as famílias participem de maneira acessível, considerando suas diferentes realidades sociais, culturais e profissionais.

Epstein (2011) destaca a importância do estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade, defendendo que a colaboração entre esses espaços pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento dos estudantes. Essa concepção reforça a necessidade de iniciativas que promovam uma comunicação contínua, acolhedora e orientada para objetivos educativos compartilhados.

Portanto, a interação entre família e escola pode contribuir para a melhoria das relações interpessoais, o acompanhamento da aprendizagem e a construção de valores sociais, como respeito, solidariedade, responsabilidade e cooperação.

A reflexão crítica envolve a capacidade de observar situações, formular perguntas, analisar informações, comparar opiniões e construir posicionamentos fundamentados. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de situações pedagógicas adequadas à faixa etária, que incentivem as crianças a expressar ideias, justificar escolhas e ouvir diferentes pontos de vista. Freire compreende que:

> A educação é uma prática que deve favorecer a autonomia e a participação dos educandos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor não deve restringir a aprendizagem à memorização de informações, mas proporcionar experiências que estimulem a curiosidade, a investigação e o diálogo (Freire, 1996).

Para os alunos do 3º ano, a reflexão crítica pode ser trabalhada em atividades cotidianas, como a análise de histórias, a discussão de situações de convivência, a resolução coletiva de problemas e a elaboração de propostas para melhorar o ambiente escolar. Ao serem convidados a explicar o que pensam, ouvir os colegas e reconsiderar suas opiniões, os estudantes desenvolvem habilidades fundamentais para a participação social.

A família também pode contribuir para esse processo ao conversar com as crianças sobre acontecimentos do cotidiano, incentivar a leitura, ouvir suas opiniões e estimular a busca de soluções para pequenos conflitos. Essas práticas favorecem a compreensão de que as opiniões precisam ser expressas com respeito e podem ser revistas diante de novos argumentos e experiências.

Assim, a reflexão crítica não deve ser entendida como uma habilidade desenvolvida exclusivamente por meio de conteúdos teóricos, mas como uma prática construída nas relações sociais, nas experiências educativas e na participação ativa da criança.

A socialização corresponde ao processo pelo qual a criança aprende a conviver com outras pessoas, compreender regras sociais, compartilhar experiências e participar de diferentes grupos. No contexto escolar, esse processo ocorre por meio das brincadeiras, das atividades coletivas, das interações com professores e colegas e da participação em situações que exigem cooperação e respeito. Vygotsky (2007) destaca que: “A importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a construção do conhecimento”.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem é favorecida pelas relações estabelecidas entre a criança e as pessoas que participam de seu ambiente social e cultural. No 3º ano do Ensino Fundamental, as atividades em grupo podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da empatia, da negociação e da capacidade de lidar com diferenças. Ao participar de jogos coletivos, projetos e discussões, a criança aprende a respeitar regras, compartilhar responsabilidades e reconhecer que outras pessoas podem apresentar opiniões distintas das suas.

A socialização também envolve a aprendizagem de estratégias para resolver conflitos de maneira respeitosa. Nesse sentido, o professor pode mediar situações de desentendimento, incentivando os estudantes a identificar problemas, escutar os envolvidos e construir soluções coletivas.

A participação da família amplia essas experiências quando os responsáveis estimulam atitudes de respeito, cooperação e diálogo em casa. A articulação entre as orientações familiares e as práticas escolares contribui para que os estudantes compreendam a importância da convivência ética nos diferentes espaços sociais.

Desse modo, a socialização deve ser valorizada como parte integrante do processo educativo, e não apenas como consequência da presença física da criança na escola.

As metodologias inovadoras correspondem a estratégias pedagógicas que buscam ampliar a participação dos estudantes, aproximar os conteúdos escolares de situações reais e favorecer a construção ativa do conhecimento. Elas podem envolver recursos digitais, atividades investigativas, projetos colaborativos, jogos, experimentações e práticas interdisciplinares.

Bacich e Moran (2018) discutem metodologias que colocam o estudante em posição ativa no processo de aprendizagem, valorizando a participação, a colaboração, a reflexão e a resolução de problemas. Essa perspectiva é relevante para o 3º ano do Ensino Fundamental, pois permite organizar experiências educativas mais próximas dos interesses e das necessidades das crianças. Entre as possibilidades de aplicação, destacam-se:

a) Aprendizagem baseada em projetos: os alunos investigam um tema relacionado à sua realidade, organizam informações e apresentam propostas ou resultados. A família pode contribuir com relatos, materiais, conhecimentos culturais e experiências profissionais.

b) Jogos pedagógicos: brincadeiras educativas podem desenvolver raciocínio lógico, linguagem, respeito às regras, cooperação e tomada de decisões. Os jogos também podem ser compartilhados com os familiares, fortalecendo os vínculos e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

c) Rodas de conversa: possibilitam a expressão de ideias, a escuta ativa e a discussão de situações relacionadas à convivência, ao respeito, à diversidade e à responsabilidade coletiva.

d) Contação de histórias e leitura compartilhada: estimulam a imaginação, a interpretação, a oralidade e a reflexão sobre atitudes e conflitos vivenciados pelos personagens. A participação dos familiares pode ampliar o contato com diferentes narrativas e tradições culturais.

e) Tecnologias digitais: vídeos educativos, livros digitais, jogos interativos e produções multimídia podem enriquecer as atividades quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, acessibilidade e orientação adequada.

f) Aprendizagem colaborativa: os estudantes trabalham em pequenos grupos para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo comunicação, negociação, solidariedade e responsabilidade.

A utilização dessas metodologias exige planejamento docente, definição de objetivos de aprendizagem e avaliação contínua. A inovação não depende exclusivamente do uso de equipamentos tecnológicos; também pode ocorrer por meio da reorganização das relações pedagógicas, da valorização da participação infantil e da aproximação entre os conhecimentos escolares e a realidade dos estudantes.

A participação da família nas práticas pedagógicas pode ocorrer de diversas maneiras, respeitando as condições e as possibilidades de cada núcleo familiar.

Entre as estratégias possíveis estão os projetos de leitura em casa, as oficinas de jogos, as exposições de trabalhos, as entrevistas com familiares e as atividades que valorizam a memória, a cultura e os conhecimentos da comunidade.

A escola pode organizar projetos nos quais os alunos investiguem temas como meio ambiente, alimentação saudável, brincadeiras tradicionais, histórias do bairro e profissões existentes na comunidade. Nessas atividades, os familiares podem compartilhar experiências e contribuir para relacionar os conteúdos escolares ao cotidiano das crianças.

Essas ações favorecem o reconhecimento dos saberes familiares e comunitários como fontes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, possibilitam que os estudantes compreendam a importância da cooperação entre diferentes pessoas para a construção do conhecimento.

Entretanto, a participação familiar não deve ser avaliada somente pela presença física em eventos escolares. Responsáveis que trabalham em horários extensos ou enfrentam dificuldades de deslocamento também precisam encontrar formas acessíveis de colaborar, por exemplo, por meio de mensagens, registros de leitura, áudios, entrevistas breves ou atividades realizadas em casa.

Cabe à escola estabelecer canais de comunicação claros e acolhedores, evitando práticas que culpabilizem as famílias por dificuldades de aprendizagem. A parceria educativa deve fundamentar-se no reconhecimento das diferenças e na construção conjunta de possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e reflexiva. A escolha desse procedimento justifica-se pela possibilidade de analisar contribuições teóricas relacionadas à interação entre família e escola, à reflexão crítica, à socialização infantil e às metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador conhecer e analisar diferentes contribuições sobre determinado assunto. Dessa forma, o estudo considera livros, documentos legais e produções acadêmicas pertinentes à temática.

A abordagem qualitativa permite interpretar concepções e relações presentes no fenômeno educacional, considerando os significados atribuídos às experiências e às práticas pedagógicas. Minayo (2014) ressalta a relevância da pesquisa qualitativa para a compreensão de significados, valores, atitudes e relações sociais.

O desenvolvimento do estudo organiza-se em três eixos de análise: a importância da parceria entre família e escola; as contribuições das metodologias inovadoras para a reflexão crítica e a socialização; e as estratégias de participação familiar no cotidiano escolar.

A análise é realizada por meio da leitura interpretativa e da articulação das contribuições teóricas selecionadas com os objetivos do estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não são apresentados resultados empíricos de entrevistas, questionários ou observações em uma escola específica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A discussão teórica permite compreender que a interação entre família e escola pode contribuir para a formação integral dos estudantes quando se estabelece como uma parceria contínua, fundamentada no diálogo e na corresponsabilidade educativa. Essa aproximação favorece a troca de informações sobre as necessidades das crianças, a identificação de dificuldades e a construção de estratégias para apoiar a aprendizagem. Abaixo, uma proposta inovadora para se trabalhar nas escolas.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Aprendizagem baseada em projetos consiste no desenvolvimento de projetos relacionados à realidade dos alunos, com participação de professores, estudantes e familiares. No 3º ano, pode-se desenvolver um projeto sobre meio ambiente, cultura local, alimentação saudável ou história da comunidade. Os familiares podem compartilhar conhecimentos, colaborar com pesquisas e participar da apresentação dos resultados.

Leitura compartilhada entre família e escola: o professor pode organizar uma proposta de leitura em que os alunos levem livros para casa, leiam com seus responsáveis e retornem à escola para compartilhar histórias, opiniões e aprendizados. Também podem ser realizadas rodas de leitura com a presença de familiares.

Jogos pedagógicos e aprendizagem lúdica: a escola pode promover oficinas de jogos matemáticos, desafios de leitura, brincadeiras tradicionais e atividades cooperativas com a participação das famílias. Os estudantes podem ensinar aos

familiares os jogos aprendidos em sala e também conhecer brincadeiras da infância de seus responsáveis.

Rodas de conversa e círculos de diálogo são espaços de escuta e participação nos quais alunos, professores e familiares podem discutir temas como respeito, amizade, convivência, diversidade, responsabilidade e resolução de conflitos. O professor atua como mediador, garantindo que todos possam se expressar com respeito.

O professor desempenha uma função essencial na implementação dessas metodologias, pois planeja as atividades, organiza os espaços de participação e promove condições para que todos se sintam acolhidos. Para isso, é importante reconhecer que as famílias apresentam diferentes condições de tempo, escolaridade, recursos financeiros e acesso às tecnologias.

Bacich e Moran (2018) discutem metodologias ativas que valorizam o protagonismo dos estudantes e a participação no processo de aprendizagem. Aplicada à relação família-escola, essa perspectiva permite organizar experiências nas quais as crianças não sejam apenas receptoras de informações, mas participantes da construção de conhecimentos, da resolução de problemas e da melhoria da convivência.

A escola deve, portanto, promover uma comunicação acessível e respeitosa, diversificar os horários e os formatos de participação e reconhecer as contribuições das famílias sem transferir a elas as responsabilidades pedagógicas dos professores. A inovação educativa está tanto nos recursos utilizados quanto na maneira de estabelecer relações mais participativas, inclusivas e democráticas.

Em relação à reflexão crítica, as práticas pedagógicas participativas criam oportunidades para que os alunos expressem opiniões, formulem perguntas e analisem situações do cotidiano. As rodas de conversa, os projetos investigativos e a leitura compartilhada podem transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, no qual as crianças aprendem a argumentar, escutar e respeitar perspectivas diferentes. Essa orientação aproxima-se da concepção de Freire (1996), segundo a qual a educação deve promover a autonomia e a participação dos educandos.

No que se refere à socialização, os jogos cooperativos e as atividades em grupo favorecem o exercício de regras, a divisão de responsabilidades e a resolução de conflitos. As contribuições de Vygotsky (2007) permitem compreender que as interações sociais participam da construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, experiências coletivas planejadas pedagogicamente podem fortalecer habilidades necessárias à convivência democrática.

As metodologias inovadoras também podem aproximar os conteúdos escolares das experiências familiares. Em um projeto sobre meio ambiente, por exemplo, os estudantes podem investigar formas de reduzir a produção de resíduos na escola e em casa, conversar com seus familiares e apresentar propostas de melhoria. Uma atividade desse tipo articula conhecimentos escolares, participação comunitária, investigação e responsabilidade social.

Entretanto, a implementação dessas estratégias requer atenção a desafios concretos. A falta de recursos tecnológicos, a desigualdade de acesso à internet, as limitações de tempo dos familiares e a necessidade de formação docente podem dificultar a realização de algumas atividades. Por isso, é importante que a escola diversifique as estratégias, utilizando recursos acessíveis e valorizando tanto as tecnologias digitais quanto as atividades presenciais, lúdicas e colaborativas.

Outro aspecto relevante é a necessidade de evitar que a inovação seja compreendida apenas como utilização de dispositivos eletrônicos. Uma prática pedagógica torna-se inovadora quando amplia as possibilidades de participação, investigação, cooperação e construção do conhecimento. Assim, uma roda de conversa bem planejada ou um jogo cooperativo pode ser tão significativo quanto uma atividade realizada com recursos digitais.

A avaliação dessas práticas deve considerar não somente o desempenho acadêmico, mas também indicadores de participação, respeito às opiniões, cooperação, autonomia e capacidade de resolver problemas. A observação pedagógica, os registros de atividades, as autoavaliações adequadas à faixa etária e o diálogo com as famílias podem auxiliar o professor a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, a reflexão teórica aponta que a parceria entre família e escola, articulada a metodologias participativas, apresenta potencial para favorecer a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, a efetividade dessas contribuições depende do planejamento, da continuidade das ações, da inclusão de diferentes realidades familiares e da avaliação sistemática das práticas realizadas.

As metodologias inovadoras representam possibilidades concretas para fortalecer a socialização entre família e escola e contribuir para a formação integral dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Por meio de projetos colaborativos, jogos pedagógicos, rodas de conversa, leitura compartilhada, oficinas e tecnologias digitais, é possível criar oportunidades de aprendizagem que envolvam a comunidade escolar e valorizem os conhecimentos construídos dentro e fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estudo permitiu refletir sobre a contribuição da interação entre família e escola, por meio de metodologias inovadoras, para o desenvolvimento da reflexão crítica e da socialização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A análise teórica evidencia que a formação da criança envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, exigindo a articulação entre diferentes espaços de aprendizagem.

A parceria entre família e escola mostra-se relevante para a construção de um ambiente educativo acolhedor, no qual os estudantes possam desenvolver autonomia, responsabilidade, respeito e capacidade de convivência. Essa relação torna-se mais significativa quando baseada no diálogo, na confiança e no reconhecimento das condições e dos conhecimentos de cada família.

As metodologias inovadoras, como jogos pedagógicos, rodas de conversa, projetos colaborativos, leitura compartilhada e tecnologias digitais, oferecem possibilidades para tornar a aprendizagem mais participativa e contextualizada. Quando planejadas de acordo com os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes, essas estratégias podem estimular a curiosidade, a argumentação, a criatividade e a resolução de problemas, além de fortalecer a cooperação e o respeito às diferenças.

Conclui-se que a reflexão crítica e a socialização precisam ser trabalhadas de maneira contínua no cotidiano escolar, com participação ativa dos alunos e colaboração dos familiares. Para isso, recomenda-se que as escolas desenvolvam projetos integradores, ampliem os canais de comunicação com os responsáveis e promovam práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e adequadas à realidade da comunidade.

Por fim, ressalta-se que este estudo possui caráter bibliográfico e não permite afirmar efeitos comprovados em uma turma específica. Pesquisas de campo futuras poderão investigar como essas estratégias são implementadas no 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as percepções dos professores, dos familiares e dos estudantes, bem como os desafios e as possibilidades identificados no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

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.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools.** 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

Capítulo 16

Extensão Universitária e Letramento Matemático: Experiências Iniciais do Projeto entre Letras e Números

University Extension and Mathematical Literacy: Initial Experiences of the entre Letras e Números Project

Nathalia de Oliveira Vespaziano Borges

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9412222194388809

Juan Carlo da Cruz Silva

URL Lattes: http://lattes.cnpq.br/6960508882445940

Resumo: A extensão universitária constitui um importante instrumento de aproximação entre a instituição de ensino superior e a comunidade, possibilitando a construção de práticas educativas comprometidas com as demandas sociais. Nesse contexto, este capítulo apresenta as experiências iniciais do projeto de extensão Entre Letras e Números, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em parceria com o Espaço de Paz Santa Gianna, com foco no fortalecimento do letramento matemático de crianças em situação de vulnerabilidade social. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. As ações tiveram início com a aplicação de uma avaliação diagnóstica, que possibilitou identificar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades dos estudantes, subsidiando o planejamento das intervenções pedagógicas. Os resultados evidenciaram desafios relacionados à interpretação de enunciados, ao sistema monetário, às operações fundamentais, às frações e às grandezas e medidas, reforçando a necessidade de ações extensionistas fundamentadas em metodologias participativas e contextualizadas. Conclui-se que a extensão universitária favorece a articulação entre teoria e prática, contribui para a formação dos licenciandos e fortalece o compromisso social da universidade por meio de intervenções educativas voltadas ao desenvolvimento do letramento matemático.

Palavras-chave: extensão universitária; letramento matemático; Educação Matemática; avaliação diagnóstica; formação docente.

Abstract: University extension is an important means of bringing higher education institutions and the community closer together, enabling the development of educational practices committed to social needs. In this context, this chapter presents the initial experiences of the extension project Entre Letras e Números, developed by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), in partnership with Espaço de Paz Santa Gianna, focusing on strengthening the mathematical literacy of children living in socially vulnerable conditions. This study is characterized as field research with a qualitative approach and descriptive nature. The activities began with a diagnostic assessment, which made it possible to identify students' prior knowledge, potentialities, and difficulties, providing support for the planning of pedagogical interventions. The results revealed challenges related to the interpretation of mathematical problems, the monetary system, basic arithmetic operations, fractions, and quantities and measurements, reinforcing the need for extension activities grounded in participatory and contextualized methodologies. It is concluded that university extension promotes the articulation between theory and practice, contributes to the education of undergraduate teaching students, and strengthens the university's social commitment

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.16

through educational interventions aimed at developing mathematical literacy.

Keywords: university extension; mathematical literacy; Mathematics Education; diagnostic assessment; teacher education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos processos fundamentais da Educação Básica, pois possibilita à criança apropriar-se do sistema de escrita alfabética e desenvolver as habilidades iniciais de leitura e escrita. Entretanto, aprender a decodificar palavras não é suficiente para garantir a participação efetiva nas práticas sociais que envolvem a linguagem. Por esse motivo, as discussões educacionais passaram a considerar também o conceito de letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos da vida cotidiana, atribuindo significado às informações e interagindo criticamente com elas (Soares, 2004; Soares, 2020) . Dessa forma, alfabetização e letramento representam processos distintos, porém complementares, que devem ocorrer de maneira articulada durante o processo educativo.

Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento refere-se ao uso social dessa aprendizagem (Soares, 2004). Assim, uma educação de qualidade pressupõe que a criança não apenas aprenda a ler e escrever, mas também desenvolva competências para interpretar textos, comunicar ideias, resolver problemas e participar ativamente da sociedade. Nessa perspectiva, alfabetizar letrando significa promover situações de aprendizagem que aproximem os estudantes das práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

Essa compreensão também se estende ao ensino da Matemática, no qual a alfabetização matemática corresponde à apropriação dos conceitos e da linguagem matemática, enquanto o letramento matemático refere-se à capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações do cotidiano, como interpretar informações, resolver problemas e tomar decisões (Brasil, 2018). Em contextos de vulnerabilidade social, o desenvolvimento dessas competências torna-se ainda mais relevante, uma vez que contribui para reduzir desigualdades educacionais e promover uma aprendizagem significativa. Com base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Rio Grande do Norte apresentou, em 2023, baixos índices de alfabetização na idade adequada, evidenciando a necessidade de ações que fortaleçam a aprendizagem e promovam a equidade educacional.

Nesse contexto, insere-se o projeto de extensão Entre Letras e Números, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em parceria com o Espaço de Paz Santa Gianna[11], localizado no bairro Planalto, em Natal/RN. O projeto tem como objetivo promover ações de alfabetização e letramento, com ênfase nos componentes curriculares de

1 O Espaço Educativo de Paz Santa Gianna é uma instituição de Promoção Humana localizada no bairro do Planalto, em Natal/RN. A instituição é promovida pela Associação Shalom e atua no atendimento social a crianças e famílias.

Língua Portuguesa e Matemática, junto a crianças em situação de vulnerabilidade social. Para isso, adota a Abordagem Temática Freireana, metodologias ativas, jogos e materiais didáticos contextualizados, buscando fortalecer a aprendizagem e minimizar as desproporções educacionais identificadas.

No eixo da Matemática, as ações extensionistas tiveram início com a realização de uma avaliação diagnóstica, cujo objetivo foi identificar os conhecimentos prévios, as potencialidades e as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes. As informações obtidas subsidiaram o planejamento das intervenções pedagógicas, permitindo que as atividades fossem organizadas de acordo com as necessidades evidenciadas durante o processo diagnóstico. Diante desse contexto, este capítulo busca responder à seguinte questão norteadora: como as ações desenvolvidas no projeto de extensão Entre Letras e Números podem contribuir para o fortalecimento do letramento matemático de crianças em situação de vulnerabilidade social?

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo analisar como o projeto de extensão Entre Letras e Números se constitui como uma estratégia para o fortalecimento do letramento matemático de crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo a avaliação diagnóstica como etapa inicial para o planejamento das intervenções pedagógicas. Para tanto, apresenta o contexto de realização do projeto e o perfil dos estudantes participantes, analisa os resultados da avaliação diagnóstica e discute de que maneira essas informações orientaram o planejamento das ações extensionistas voltadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Extensão Universitária como Prática Formativa e Transformadora

A extensão universitária representa uma das funções essenciais das instituições de ensino superior, constituindo-se como um processo educativo, científico, cultural e político que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade. Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, ensino, pesquisa e extensão são dimensões indissociáveis da formação universitária, devendo atuar de forma integrada na produção e socialização do conhecimento.

Historicamente, as práticas extensionistas passaram por diferentes concepções. Inicialmente, a extensão universitária esteve associada à oferta de cursos e à prestação de serviços à comunidade, assumindo, em muitos casos, uma perspectiva assistencialista. Entretanto, com as transformações sociais e institucionais ocorridas ao longo do tempo, essa concepção foi ressignificada, passando a valorizar a interação entre universidade e sociedade, o diálogo entre diferentes saberes e o compromisso com a transformação social (Silva, 2020).

Para Pivetta *et al.* (2010), a integração entre ensino, pesquisa e extensão favorece a construção de aprendizagens significativas e possibilita a formação de

profissionais mais críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social. Nessa perspectiva, a universidade deixa de ser apenas produtora de conhecimento para assumir o papel de instituição socialmente responsável, capaz de compreender as demandas da comunidade e contribuir para a busca de soluções coletivas.

Ao discutir as contribuições da extensão universitária para a relação entre universidade e sociedade, Rodrigues *et al.* (2013) destacam que as práticas extensionistas fortalecem esse vínculo ao possibilitarem ações que promovem benefícios sociais e contribuem para a melhoria da qualidade de vida da população. Os autores também ressaltam que essas experiências permitem aos acadêmicos aproximar os conhecimentos construídos no ambiente universitário da realidade social.

As ações do projeto Entre Letras e Números fundamentam-se na perspectiva freireana, compreendendo o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Assim, a extensão universitária fortalece a articulação entre universidade e comunidade ao promover ações voltadas à alfabetização, ao letramento e à aprendizagem matemática de crianças em situação de vulnerabilidade social, contribuindo tanto para a formação crítica dos licenciandos quanto para a transformação da realidade por meio da integração entre teoria e prática.

A Abordagem Pedagógica do Projeto Entre Letras e Números

As ações extensionistas desenvolvidas pelo projeto Entre Letras e Números fundamentam-se na perspectiva freireana de educação, que compreende o estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Para Freire (2021), ensinar não consiste em transmitir conteúdos prontos, mas em criar condições para que os educandos construam o conhecimento por meio do diálogo, da problematização e da participação ativa. Nessa perspectiva, o projeto busca desenvolver práticas pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos estudantes e promovam aprendizagens contextualizadas, relacionando a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

No processo de acompanhamento da aprendizagem, a avaliação diagnóstica assume papel fundamental. Para Luckesi (2011) e Hoffmann (2019), avaliar significa compreender o estágio de aprendizagem dos estudantes para subsidiar intervenções pedagógicas capazes de atender às suas necessidades, superando o caráter meramente classificatório da avaliação. Assim, a avaliação diagnóstica realizada no início do projeto possibilitou identificar conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades dos participantes, orientando o planejamento das atividades desenvolvidas.

No âmbito da Educação Matemática, as intervenções também se apoiam na Teoria das Situações Didáticas, de Brousseau, segundo a qual o conhecimento é construído por meio da resolução de situações-problema que desafiam os estudantes a formular hipóteses, testar estratégias e reorganizar seus conhecimentos diante de novos desafios. Dessa forma, as atividades propostas priorizam a participação ativa, a investigação e a resolução de problemas contextualizados, favorecendo o desenvolvimento do letramento matemático.

Esses referenciais teóricos orientam as ações do projeto, articulando avaliação diagnóstica, metodologias participativas e resolução de problemas como estratégias para promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral dos estudantes atendidos.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, uma vez que busca compreender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e analisar as possibilidades de intervenção pedagógica desenvolvidas no âmbito de um projeto de extensão. De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno, possibilitando a identificação de relações entre diferentes variáveis.

A pesquisa foi desenvolvida durante a execução do projeto de extensão Entre Letras e Números, realizado no Espaço de Paz Santa Gianna, no município de Natal/RN. A proposta do projeto contempla o desenvolvimento de atividades educacionais de alfabetização e letramento, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, por meio da Abordagem Temática Freireana, de materiais didáticos, obras literárias, materiais de apoio pedagógico e jogos. A ação é desenvolvida em parceria com uma instituição de Promoção Humana e busca atender crianças em situação de vulnerabilidade social, considerando suas necessidades de aprendizagem e a distorção idade-série identificada no público participante.

Participaram do estudo trinta estudantes do Ensino Fundamental I, com idades entre sete e onze anos, organizados em duas turmas de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade.

Inicialmente, foi realizada uma etapa de observação do contexto educacional e de aproximação com os estudantes, buscando compreender as características do grupo e suas principais necessidades de aprendizagem. Em seguida, foram aplicadas atividades diagnósticas elaboradas com base nas habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando conteúdos relacionados a números, operações, geometria, sistema monetário, grandezas e medidas, tratamento da informação e resolução de problemas.

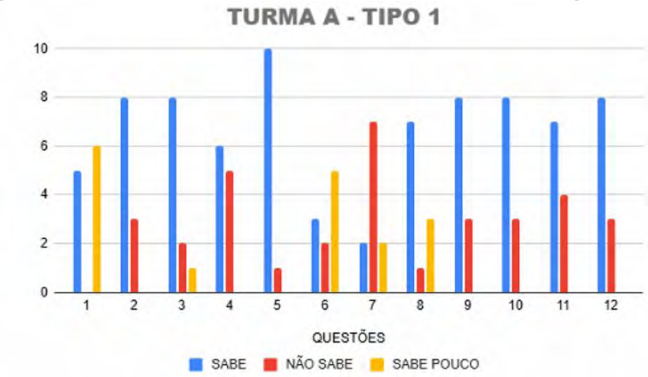
Após a análise dos resultados, foi elaborado um planejamento de intervenções pedagógicas fundamentado em atividades lúdicas, jogos educativos, materiais manipuláveis, desafios matemáticos, resolução de problemas e situações contextualizadas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento do letramento matemático dos estudantes.

Durante todo o processo, foram realizados registros escritos, observações sistemáticas e acompanhamento do desenvolvimento dos participantes, constituindo os principais instrumentos de produção dos dados analisados neste estudo

ANÁLISE

A avaliação diagnóstica permitiu identificar importantes aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes participantes e subsidiou o planejamento das ações pedagógicas do projeto. Para facilitar a organização e a análise dos dados, os estudantes foram agrupados em duas turmas: Turma A, composta por estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, e Turma B, formada por estudantes do 4º ao 6º ano.

Figura 1 – Desempenho da Turma A na avaliação diagnóstica.



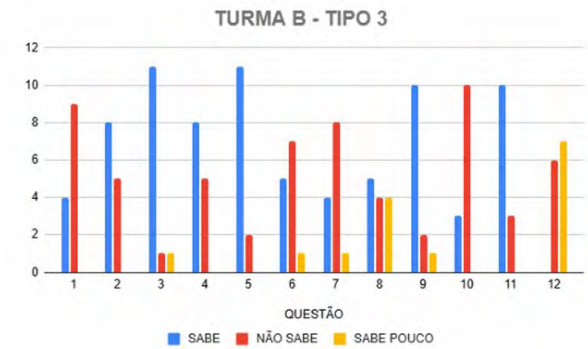
ASSUNTOS DE CADA QUESTÃO:

1: Sequência numérica / completar padrões
2: Figuras geométricas planas
3: Identificação de figuras geométricas
4: Ordem crescente
5: Comparação de massas
6: Operações matemáticas básicas
7: Sistema monetário e subtração
8: Reconhecimento de números / decomposição
9: Comparação de quantidades
10: Divisão simples
11: Localização espacial
12: Direção e deslocamento

Fonte: Própria dos autores, 2026.

Conforme apresentado na Figura 1, a Turma A apresentou melhor desempenho nas atividades relacionadas ao reconhecimento de figuras geométricas, comparação de massas e de quantidades. Em contrapartida, observaram-se dificuldades significativas em conteúdos envolvendo sistema monetário, operações de subtração, utilização da reta numérica e ordem crescente. Esses resultados evidenciam que, embora os estudantes demonstrem domínio de habilidades mais elementares, ainda apresentam dificuldades na resolução de situações que exigem interpretação e aplicação dos conceitos matemáticos em contextos cotidianos.

Figura 2 – Desempenho da Turma B na avaliação diagnóstica.



ASSUNTOS DE CADA QUESTÃO:

1: Sólidos geométricos (faces do cubo)
2: Ordem / posição (ordinal)
3: Leitura e interpretação de tabela
4: Ordem crescente / sequência temporal
5: Sólidos geométricos
6: Adição e interpretação de tabela
7: Fração
8: Divisão / repartição em partes iguais
9: Sistema monetário / soma de valores
10: Capacidade e conversão de medidas (mL e litros)
11: Sistema monetário / adição de valores
12: Medida de tempo / horas e minutos

Fonte: Própria dos autores, 2026.

Na Turma B, verificou-se desempenho satisfatório nas atividades de interpretação de gráficos, tabelas e comparação de superfícies. Entretanto, os estudantes apresentaram maiores dificuldades em conteúdos relacionados às frações, à capacidade e à interpretação de situações contextualizadas. Esses resultados demonstram a necessidade de fortalecer habilidades que envolvem maior nível de abstração e raciocínio matemático, aspectos fundamentais para a consolidação da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Um aspecto recorrente nas duas turmas foi a dificuldade de leitura e compreensão dos enunciados das atividades. Durante a aplicação da avaliação diagnóstica, muitos estudantes solicitaram constantemente que as questões fossem lidas pela professora e demonstraram insegurança para elaborar estratégias próprias de resolução, buscando, em diversos momentos, a confirmação das respostas antes mesmo de iniciar as atividades. Além disso, foram identificados estudantes com histórico de reprovação escolar e distorção idade-série, bem como crianças que apresentavam dificuldades significativas de leitura ou que ainda não dominavam plenamente essa habilidade, fator que interferiu diretamente na resolução das questões matemáticas.

Os resultados obtidos reforçam a importância da avaliação diagnóstica como instrumento de compreensão das aprendizagens, conforme defendem Luckesi (2011) e Hoffmann (2019). Ao identificar conhecimentos prévios, potencialidades e

dificuldades dos estudantes, a avaliação permitiu planejar intervenções pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais do grupo. Da mesma forma, as dificuldades observadas na interpretação dos enunciados evidenciam a estreita relação entre alfabetização, letramento e aprendizagem matemática, indicando que o desenvolvimento do letramento matemático depende também da capacidade de leitura, interpretação e comunicação dos estudantes.

Nesse contexto, as intervenções propostas fundamentaram-se na perspectiva freireana de educação, priorizando o diálogo, a participação ativa e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (Freire, 2021). Além disso, as atividades foram planejadas com base na Teoria das Situações Didáticas, de Brousseau, privilegiando a resolução de situações-problema, jogos matemáticos, materiais manipuláveis e desafios contextualizados que estimulam a formulação de hipóteses, a construção de estratégias e a autonomia dos participantes.

Com base na análise dos resultados, foram definidos alguns conteúdos prioritários para orientar as intervenções pedagógicas, tais como sistema monetário, operações fundamentais, leitura de horas, frações, grandezas e medidas, resolução de problemas e interpretação de situações do cotidiano, entre outros identificados na avaliação diagnóstica. Espera-se que as estratégias desenvolvidas contribuam para a construção de aprendizagens mais significativas, favorecendo o desenvolvimento do letramento matemático e promovendo uma maior aproximação entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências iniciais desenvolvidas no projeto de extensão Entre Letras e Números evidenciam a relevância da extensão universitária como um espaço de diálogo, troca de saberes e compromisso social, fortalecendo a relação entre o IFRN e a comunidade. Ao aproximar os licenciandos da realidade educacional vivenciada pelas crianças atendidas, a extensão possibilitou a articulação entre os conhecimentos construídos na formação acadêmica e as demandas concretas do contexto escolar, reafirmando seu caráter formativo e transformador.

Nesse cenário, a avaliação diagnóstica constituiu uma importante estratégia para conhecer o perfil dos estudantes e compreender suas potencialidades e dificuldades, subsidiando o planejamento das intervenções pedagógicas. Mais do que identificar lacunas de aprendizagem, essa etapa permitiu direcionar as ações extensionistas de forma coerente com as necessidades observadas, fortalecendo o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Além das contribuições para a aprendizagem dos estudantes atendidos, as experiências vivenciadas no projeto proporcionaram aos licenciandos uma formação pautada na reflexão sobre a prática docente, na valorização do diálogo com a comunidade e na compreensão da extensão como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa. Dessa forma, o projeto reafirma o potencial das ações

extensionistas para a construção de uma formação docente crítica, humanizada e comprometida com a transformação social.

Por fim, as experiências apresentadas neste capítulo demonstram que a extensão universitária ultrapassa a prestação de serviços à comunidade, constituindo-se como um processo de aprendizagem mútua, no qual universidade e sociedade constroem conhecimentos de forma colaborativa. Espera-se que o projeto Entre Letras e Números continue contribuindo para o fortalecimento do letramento matemático das crianças participantes e inspire novas iniciativas extensionistas voltadas à promoção da educação, da inclusão e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

FREIRE, Paulo. P**edagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto *et al.* **Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva.** Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima *et al.* **Contribuições da extensão universitária na sociedade.** Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

SILVA, Maria das Graças da. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade,** Natal, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Capítulo 17

Educação Profissional e Tecnológica no Amapá e a Inserção no Mundo do Trabalho: Limites, Contradições e Perspectivas

Vocational and Technological Education in Amapá and Entry into the World of Work: Limitations, Contradictions, and Perspectives

Wilson Penha Filgueiras

Discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAP).

Resumo: Este estudo analisa, por meio de pesquisa bibliográfica, a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Amapá e a inserção dos egressos no mundo do trabalho, considerando seus limites, contradições e perspectivas. O referencial teórico apoia-se em autores da tradição crítica sobre educação e trabalho, como Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer e Antunes, e na legislação educacional brasileira, em especial a Lei nº 14.645/2023, que incluiu a inserção dos egressos entre os critérios de avaliação da qualidade da EPT. A análise da literatura sobre o contexto amapaense, que inclui o estudo de Ferreira (2021) com egressos de cursos técnicos de Santana, aponta uma realidade contraditória, com dificuldades na relação entre formação e mercado de trabalho, mas também com experiências positivas de inserção. Conclui-se que a inserção profissional dos egressos não pode ser explicada apenas pela capacidade individual de obter emprego, pois resulta da interação entre a formação, a estrutura produtiva, as políticas públicas e as condições do mercado de trabalho, o que exige o acompanhamento sistemático dos egressos e o fortalecimento da formação integrada.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; Amapá; inserção de egressos; empregabilidade; mundo do trabalho.

Abstract: This study analyzes, through a bibliographic review, the relationship between Professional and Technological Education (EPT) in the state of Amapá, Brazil, and the labor market insertion of graduates, considering its limits, contradictions and perspectives. The theoretical framework draws on critical authors on education and work, such as Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer and Antunes, and on Brazilian education legislation, especially Law No. 14,645/2023, which included the insertion of graduates among the criteria for assessing the quality of EPT. The analysis of the literature on Amapá, which includes the study by Ferreira (2021) with graduates of technical courses in Santana, points to a contradictory reality, with difficulties in the relationship between training and the labor market, but also with positive experiences of insertion. It is concluded that the professional insertion of graduates cannot be explained only by individual ability to obtain employment, as it results from the interaction among training, the productive structure, public policies and labor market conditions, which requires systematic follow-up of graduates and the strengthening of integrated education.

Keywords: professional and technological education; Amapá; graduate insertion; employability; world of work.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.17

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa posição estratégica no sistema educacional brasileiro por articular processos formativos às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Sua finalidade, entretanto, não pode ser reduzida à preparação imediata de trabalhadores para o preenchimento de postos de trabalho. A EPT constitui um campo educacional marcado por disputas acerca de diferentes projetos de sociedade, concepções de formação humana e formas de compreender a relação entre educação e trabalho.

No contexto brasileiro, a Lei nº 9.394/1996, com as alterações promovidas ao longo das últimas décadas, estabelece que a educação profissional e tecnológica deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996). A legislação, portanto, apresenta uma concepção que ultrapassa a perspectiva de treinamento para tarefas específicas, estabelecendo a necessidade de articulação entre conhecimentos gerais, conhecimentos técnicos e processos sociais relacionados ao trabalho.

Essa discussão assume características próprias quando analisada no contexto amazônico e, particularmente, no estado do Amapá. A configuração econômica, social e territorial do estado, associada à concentração das atividades econômicas em determinados setores e municípios, coloca desafios específicos para a organização da oferta de educação profissional. Nesse cenário, torna-se necessário compreender se os processos formativos desenvolvidos pelas instituições de EPT conseguem estabelecer relações efetivas com as necessidades sociais e econômicas regionais sem reduzir a formação dos estudantes às exigências imediatas do mercado.

A questão da inserção dos egressos no mundo do trabalho ocupa lugar central nesse debate. Entretanto, empregabilidade não deve ser compreendida simplesmente como responsabilidade individual do trabalhador ou como resultado automático da obtenção de um certificado profissional. Frigotto (2007) problematiza justamente a transferência da responsabilidade pelo acesso ao emprego para o indivíduo, especialmente quando a noção de empregabilidade passa a ser utilizada como explicação para as dificuldades de inserção profissional.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, a relação entre Educação Profissional e Tecnológica no Amapá e a inserção dos egressos no mundo do trabalho, considerando seus limites, contradições e perspectivas. Busca-se discutir a EPT como política educacional e social, analisar as relações entre formação profissional e mercado de trabalho e identificar, na literatura sobre o contexto amapaense, elementos que permitam compreender os desafios enfrentados pelos egressos.

A pesquisa parte da seguinte questão: quais são os principais limites e contradições presentes na relação entre a Educação Profissional e Tecnológica ofertada no Amapá e a inserção de seus egressos no mundo do trabalho?

A relevância do estudo está relacionada à necessidade de compreender a EPT para além dos indicadores de matrícula e conclusão. A formação profissional precisa ser analisada também em relação às condições de acesso ao trabalho, à correspondência entre formação e ocupação, à qualidade dos vínculos profissionais e às possibilidades de continuidade dos estudos. Dessa maneira, discutir a inserção profissional significa discutir também a própria função social da educação profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise desenvolvida neste estudo apoia-se em categorias da tradição crítica sobre a relação entre educação e trabalho, que orientam a leitura da bibliografia relativa ao Amapá. O referencial está organizado em quatro eixos: o trabalho como princípio educativo e a formação integrada; a dualidade educacional e a função social da EPT; a pedagogia das competências e o discurso da empregabilidade; e a reestruturação produtiva, a acumulação flexível e a precarização do trabalho. Esses eixos fornecem os critérios com os quais se examinam, nas seções seguintes, os limites, as contradições e as perspectivas da inserção dos egressos.

Trabalho como Princípio Educativo e Formação Integrada

A primeira categoria diz respeito ao sentido ontológico e histórico do trabalho. Saviani (2007) compreende o trabalho como a atividade pela qual o ser humano age sobre a natureza e a transforma para atender às suas necessidades, produzindo, assim, sua própria existência. Nessa perspectiva, a relação entre trabalho e educação é originária: aprender a produzir a existência é, ao mesmo tempo, um processo educativo. O trabalho, portanto, não se reduz a emprego ou a posto ocupacional, e a educação não se reduz à preparação para ocupá-lo.

Dessa concepção decorre a ideia de trabalho como princípio educativo, desenvolvida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) no debate sobre o ensino médio integrado. Para os autores, a formação integrada articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de modo que a formação profissional não se separe da formação geral. Ciavatta (2005) acrescenta que integrar significa tratar a educação como totalidade social, superando a separação entre formação geral e formação profissional e entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Do ponto de vista analítico, essa categoria desloca o critério de avaliação da EPT. A pergunta deixa de ser apenas se o curso prepara para as vagas existentes e passa a incluir se a formação amplia a compreensão do estudante sobre o processo produtivo, a ciência e a tecnologia nele envolvidas e as relações sociais que o estruturam.

Dualidade Educacional e Função Social da EPT

A segunda categoria é a dualidade educacional. A educação profissional brasileira constituiu-se historicamente em paralelo à formação geral, com percursos

distintos para grupos sociais distintos: uma formação mais ampla, voltada à continuidade dos estudos, e uma formação predominantemente instrumental, destinada à preparação rápida para o trabalho. A discussão sobre o ensino médio integrado em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) toma essa dualidade como problema central e propõe a formação integrada como caminho para superá-la.

O marco legal recente dialoga com essa discussão. A Lei nº 11.741/2008 alterou a LDB para reorganizar a educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2008a), e a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal e os Institutos Federais, atribuindo-lhes o compromisso com o desenvolvimento local e regional e com os arranjos produtivos, sociais e culturais dos territórios (Brasil, 2008b). Esse vínculo territorial é uma conquista, mas também carrega uma tensão: se a oferta for orientada exclusivamente pela demanda imediata do mercado local, a função social da EPT tende a se restringir ao atendimento de vagas, o que reatualiza a dualidade que se pretendia superar.

Pedagogia das Competências e Discurso da Empregabilidade

A terceira categoria trata do modo como o discurso da qualificação foi reorganizado a partir da noção de competências. Ramos (2001) discute se a pedagogia das competências promove autonomia ou adaptação, argumentando que ela tende a centrar o currículo nos desempenhos exigidos em situações de trabalho, e não nos saberes que permitiriam ao trabalhador compreender e questionar essas situações. A formação passa a ser orientada pela capacidade de ajustar-se às demandas produtivas.

Esse deslocamento se articula com a noção de empregabilidade. Frigotto (2007), ao examinar o que chama de enigma da falta e sobra de profissionais qualificados, mostra que o discurso da empregabilidade atribui ao indivíduo a responsabilidade por manter-se empregável, ainda que a existência de vagas dependa de fatores estruturais, como o investimento, a estrutura produtiva e as políticas públicas. A consequência analítica é a necessidade de distinguir, na investigação sobre egressos, o que se relaciona à qualidade da formação do que decorre das condições do mercado de trabalho, evitando atribuir à escola, ou ao próprio egresso, o que é determinado por outras instâncias.

Acumulação Flexível, Precarização e Inserção Qualificada

A quarta categoria situa a educação profissional nas transformações do mundo do trabalho. Kuenzer (2007) analisa as reformas da educação profissional como parte do ajuste ao regime de acumulação flexível, no qual as exigências de formação são redefinidas e os percursos formativos tendem à fragmentação e à precarização. Antunes (2011), por sua vez, descreve a expansão da informalidade e da precarização estrutural do trabalho, que se manifesta em formas de contratação parcial, subcontratada e instável.

Dessas contribuições decorre uma distinção necessária para a análise da inserção dos egressos: estar ocupado não equivale a estar inserido de forma

qualificada. A inserção profissional deve ser observada em suas várias dimensões, como a correspondência entre ocupação e área de formação, a natureza do vínculo, a remuneração, a estabilidade, as condições de trabalho e as possibilidades de continuidade dos estudos. É nesse sentido que a Lei nº 14.645/2023 inclui a inserção dos egressos entre os critérios de avaliação da qualidade da EPT (Brasil, 2023).

Síntese Analítica

Em conjunto, os quatro eixos sustentam o seguinte posicionamento: a inserção dos egressos no mundo do trabalho resulta da interação entre a formação recebida, a estrutura produtiva, as políticas públicas e as condições do mercado, e não pode ser explicada apenas pela capacidade individual de obter emprego. Com base nesse entendimento, as seções seguintes examinam a EPT no Amapá e a inserção dos egressos a partir de três critérios: a integração entre formação geral e formação profissional, a distinção entre responsabilidades formativas e estruturais e a qualidade da inserção encontrada.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. A pesquisa bibliográfica consiste na análise de obras já publicadas sobre o tema, o que permite reunir e discutir o conhecimento produzido sobre a relação entre educação profissional e mundo do trabalho, sem a produção de dados primários.

O corpus de análise é composto por três conjuntos de fontes: (a) obras de referência sobre educação e trabalho, que sustentam o referencial teórico (Antunes, 2011; Ciavatta, 2005; Frigotto, 2007; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Kuenzer, 2007; Ramos, 2001; Saviani, 2007); (b) a legislação que organiza a educação profissional (Brasil, 1996, 2008a, 2008b, 2023); e (c) a literatura sobre o contexto amapaense, representada pelo estudo de Ferreira (2021) sobre egressos de cursos técnicos de Santana.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, com base nas categorias definidas no referencial teórico: o trabalho como princípio educativo e a formação integrada, a dualidade educacional, a pedagogia das competências e o discurso da empregabilidade, e a precarização do trabalho. Reconhece-se como limite do estudo que os achados sobre o Amapá se restringem à literatura localizada, em especial ao estudo realizado em Santana, o que impede generalizações para o conjunto do estado.

Educação Profissional e Tecnológica e sua Função Social

A educação profissional brasileira possui uma trajetória marcada pela dualidade entre uma formação destinada à preparação para o trabalho e outra voltada à formação geral e à continuidade dos estudos. Essa divisão histórica está

relacionada às próprias características da sociedade brasileira e à organização social do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que:

> A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (Brasil, 1996, art. 39).

A concepção apresentada pela legislação é relevante porque posiciona a EPT dentro de uma perspectiva educacional mais ampla. A formação profissional não deve estar isolada da formação científica e cultural, uma vez que o trabalho, a ciência e a tecnologia constituem dimensões articuladas do processo educativo.

A criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008, reforçou essa perspectiva ao estabelecer como finalidade a oferta de educação profissional e tecnológica associada ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A legislação também determina a necessidade de articulação da educação profissional com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais (Brasil, 2008b).

No caso do Amapá, essa dimensão regional possui especial importância. O Instituto Federal do Amapá (IFAP) foi criado pela própria Lei nº 11.892/2008, integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A legislação atribui aos Institutos Federais a responsabilidade de desenvolver a EPT considerando as peculiaridades regionais e as demandas sociais e econômicas do território (Brasil, 2008b).

A relação entre formação profissional e desenvolvimento regional, contudo, não deve ser compreendida de maneira meramente economicista. Uma instituição de educação profissional não existe apenas para responder às vagas disponíveis no mercado. Sua função social também envolve ampliar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, formar cidadãos críticos e possibilitar a compreensão das relações sociais que estruturam o mundo do trabalho.

Ciavatta (2005) defende uma concepção de formação integrada que ultrapassa a simples preparação técnica para uma ocupação. Para a autora, integrar significa compreender a educação como totalidade social e superar a separação histórica entre formação geral e formação profissional.

> O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? [...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (Ciavatta, 2005, p. 84).

A perspectiva de formação integrada permite compreender que a educação profissional não deve ser reduzida ao desenvolvimento de competências imediatamente utilizadas pelas empresas. A formação do trabalhador envolve conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos, culturais e sociais que possibilitam maior autonomia diante das transformações do trabalho.

Nessa direção, a EPT precisa ser compreendida como espaço de formação humana e profissional. O domínio de técnicas e procedimentos é necessário, mas não suficiente. O estudante precisa desenvolver capacidade de interpretar problemas, compreender processos produtivos, utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos e participar criticamente das relações sociais nas quais está inserido.

Educação Profissional e Mundo do Trabalho

A relação entre educação e trabalho constitui um dos principais eixos de discussão da educação profissional. Historicamente, diferentes políticas educacionais procuraram aproximar a formação profissional das necessidades do setor produtivo. Entretanto, essa aproximação produz contradições quando as demandas econômicas passam a determinar de maneira excessiva os conteúdos e objetivos da formação.

Frigotto (2007) analisa essa questão a partir das transformações ocorridas na educação profissional brasileira e da incorporação da noção de empregabilidade. Para o autor, as reformas educacionais passaram a deslocar a discussão do emprego para a capacidade individual de adaptação às mudanças do mercado.

A crítica de Frigotto (2007) é importante para evitar uma interpretação simplista da relação entre formação e emprego. A existência de um diploma ou certificado profissional não garante automaticamente a existência de uma vaga correspondente. O mercado de trabalho possui dinâmica própria e está condicionado às características econômicas, às políticas públicas, aos investimentos, à estrutura produtiva e às desigualdades sociais.

Nesse sentido, Frigotto (2007, p. 525) problematiza o discurso da empregabilidade:

> A mensagem clara é que não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequarem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do “novo” cidadão produtivo. Somente este tem escrito no rosto a condição de empregável. Condição esta, de acordo com a ideologia da empregabilidade, não mais estabelecida no horizonte de longo prazo, mas somente até que as partes assim o desejarem.

A crítica evidencia que o conceito de empregabilidade pode deslocar para o indivíduo uma responsabilidade que não depende exclusivamente dele. Um egresso pode possuir formação adequada e, ainda assim, enfrentar dificuldades de inserção profissional em razão da insuficiência de postos de trabalho, da concentração econômica, da ausência de oportunidades em sua região ou da incompatibilidade entre a oferta de profissionais e a demanda ocupacional.

Isso não significa, contudo, que a formação profissional não tenha influência sobre as possibilidades de inserção. Pelo contrário, uma formação de qualidade pode ampliar conhecimentos, competências e possibilidades profissionais. O problema está em considerar a formação como única variável capaz de explicar o sucesso ou o fracasso profissional.

Kuenzer (2007) contribui para essa discussão ao analisar a educação profissional no contexto da acumulação flexível. A autora demonstra que as mudanças nas formas de organização produtiva também repercutem sobre as políticas educacionais, produzindo novas exigências de formação e, simultaneamente, novas formas de precarização.

A autora afirma:

> As políticas de educação profissional que explicitam a ação do Estado no regime de acumulação flexível são marcadas por processos que envolvem a crescente privatização apoiada em legislação específica, a fragmentação e a precarização dos percursos formativos (Kuenzer, 2007, p. 491-508).

A análise de Kuenzer (2007) permite compreender que a discussão sobre a qualidade da EPT não deve se restringir à existência de cursos ou à quantidade de estudantes matriculados. É necessário analisar também a natureza dos percursos formativos, a integração curricular, a qualidade da formação, as condições institucionais e as possibilidades efetivas de continuidade educacional e profissional.

A EPT no Amapá: Contexto e Desafios

A discussão sobre a EPT no Amapá precisa considerar as características do próprio território. O estado apresenta particularidades econômicas, geográficas e sociais que interferem na organização das oportunidades educacionais e profissionais.

A legislação que instituiu o Instituto Federal do Amapá atribui aos Institutos Federais a responsabilidade de desenvolver a educação profissional considerando as demandas sociais e as peculiaridades regionais. A Lei nº 11.892/2008 estabelece como uma das finalidades dos Institutos Federais:

> Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008b, art. 6º, II e IV).

A legislação evidencia que a EPT deve possuir relação com o território. Isso significa que a definição dos cursos, dos currículos e das estratégias de formação

precisa considerar as características da economia regional, sem deixar de observar as necessidades sociais da população.

No Amapá, essa relação assume importância ainda maior em razão da concentração das atividades econômicas, das desigualdades territoriais e da distância existente entre diferentes municípios. Dessa maneira, a oferta de um curso técnico pode produzir resultados distintos dependendo do município, do setor econômico predominante e das oportunidades disponíveis para os concluintes.

A literatura específica sobre o estado apresenta evidências relevantes. Ferreira (2021), em pesquisa realizada com egressos dos cursos técnicos dos Centros de Educação Profissional do município de Santana, investigou a inserção profissional de concluintes das áreas de Edificações, Eletroeletrônica e Pesca. A pesquisa envolveu uma população de 330 egressos e uma amostra de 256 participantes.

Os resultados apresentados pela autora indicaram uma avaliação positiva da situação dos egressos inseridos no mercado de trabalho. Esse resultado é importante porque impede uma interpretação generalizante de que a formação profissional no Amapá necessariamente conduz à baixa inserção profissional.

Assim, a literatura disponível aponta para uma realidade contraditória. Existem dificuldades relacionadas à relação entre formação e mercado de trabalho, mas também existem experiências nas quais a formação técnica contribuiu para a inserção profissional.

Essa contradição é fundamental para a análise proposta neste estudo. A questão não deve ser simplesmente saber se a EPT “gera emprego”, mas compreender em quais condições, para quais grupos, em quais setores e em que tipo de ocupação os egressos conseguem se inserir.

Inserção Profissional dos Egressos: entre Formação e Oportunidade

A inserção profissional constitui uma das principais dimensões para avaliar a relação entre educação profissional e mundo do trabalho. Entretanto, é necessário diferenciar inserção profissional de emprego formal, uma vez que o ingresso no mercado pode ocorrer por meio de diferentes formas de trabalho.

Um egresso pode atuar:

- Na área específica de sua formação;
- Em área relacionada à formação;
- Em ocupação completamente diferente;
- Como trabalhador autônomo;
- Como empreendedor;
- Em atividade informal;
- Em contratos temporários;
- Ou permanecer fora do mercado de trabalho.

Dessa forma, analisar a inserção profissional requer uma perspectiva mais ampla.

A Lei nº 14.645/2023 tornou essa preocupação ainda mais explícita ao estabelecer que a avaliação da qualidade da educação profissional e tecnológica deve considerar, entre outros elementos, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo e a inserção dos egressos no mundo do trabalho (Brasil, 2023).

Essa alteração legislativa é particularmente relevante para o debate sobre a EPT no Amapá. Ela demonstra que a inserção dos egressos passou a ocupar posição explícita no processo de avaliação da qualidade da educação profissional.

O próprio texto legal estabelece:

> A oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da qualidade das instituições e dos cursos [...] que deverá considerar as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta (Brasil, 2023, art. 42-B).

A legislação, portanto, permite superar uma concepção limitada de avaliação baseada exclusivamente em matrícula, aprovação e conclusão. A qualidade da EPT deve ser analisada também a partir de sua capacidade de proporcionar formação socialmente relevante e condições de inserção no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o estudo de Ferreira (2021) sobre os egressos de Santana/AP apresenta contribuição importante para a compreensão da realidade local. Ao investigar diretamente os concluintes de cursos técnicos, a pesquisa evidencia que a discussão sobre empregabilidade precisa considerar as experiências concretas dos egressos.

O estudo também demonstra a importância de pesquisas de acompanhamento de egressos no estado. Sem esse tipo de acompanhamento, instituições educacionais podem conhecer o número de estudantes matriculados e concluintes, mas ter informações insuficientes sobre o que ocorre após a conclusão do curso.

Precarização do Trabalho e os Desafios para os Egressos da EPT

A discussão sobre inserção profissional precisa considerar também a qualidade do trabalho encontrado pelos egressos. A obtenção de uma ocupação não significa necessariamente inserção profissional qualificada.

Ricardo Antunes (2011) demonstra que as transformações contemporâneas do trabalho produziram novas formas de informalidade e precarização. Segundo o autor, a precarização pode manifestar-se por diferentes formas de contratação e organização do trabalho.

Antunes (2011, p. 405) sintetiza esse processo da seguinte maneira:

> Como resultado das transformações e metamorfoses nos países capitalistas, estamos diante de um intenso e significativo processo de informalização e precarização da classe trabalhadora. [...] podemos constatar uma expressiva precarização e informalidade do trabalho, que ocorrem nas formas de trabalho parcial, subcontratado e precarizado.

A contribuição de Antunes é importante para a análise da EPT porque permite questionar o significado de "inserção profissional". Se um egresso encontra trabalho, mas permanece submetido a condições instáveis, baixa remuneração, informalidade ou ocupação distante de sua formação, é necessário discutir em que medida essa inserção pode ser considerada resultado de uma formação profissional de qualidade.

Essa questão também modifica a compreensão da empregabilidade. A finalidade da EPT não deveria ser simplesmente tornar o indivíduo "empregável" em qualquer condição. Uma perspectiva de formação humana integral deve possibilitar ao trabalhador compreender o processo produtivo e participar dele de maneira crítica e qualificada.

A formação profissional, portanto, encontra-se diante de uma contradição: de um lado, precisa responder às transformações tecnológicas e às demandas do mundo do trabalho; de outro, não pode subordinar integralmente o processo educativo às necessidades imediatas do mercado.

Esse equilíbrio é especialmente relevante no contexto amapaense. Uma política de EPT voltada exclusivamente às vagas existentes pode formar trabalhadores para ocupações de curto prazo, sem necessariamente promover desenvolvimento regional sustentável. Por outro lado, uma formação completamente desvinculada das características econômicas e sociais do território pode apresentar dificuldades de inserção profissional.

A questão central, portanto, não é escolher entre formação humana e mercado de trabalho, mas construir uma relação crítica entre ambos.

Limites e Contradições da EPT no Amapá

A partir da literatura analisada, é possível identificar alguns limites que precisam ser considerados na discussão sobre a EPT no Amapá.

O primeiro está relacionado à correspondência entre oferta formativa e estrutura econômica regional. A existência de cursos técnicos não garante que existam postos de trabalho suficientes nas áreas correspondentes. A oferta precisa ser planejada considerando as características econômicas e sociais do território.

O segundo limite refere-se à continuidade dos estudos. A educação profissional não deve funcionar como ponto final da trajetória educacional. A construção de itinerários formativos contínuos, prevista pela legislação atual, permite que o estudante avance da formação técnica para níveis superiores de qualificação (Brasil, 2023).

O terceiro está relacionado à qualidade dos vínculos de trabalho. Avaliar apenas se o egresso está empregado pode produzir uma visão incompleta da realidade. É necessário observar também remuneração, estabilidade, área de atuação, condições de trabalho e possibilidade de crescimento profissional.

O quarto limite corresponde à dualidade histórica da educação brasileira. A educação profissional pode reproduzir a divisão entre uma formação mais ampla destinada a determinados grupos sociais e uma formação predominantemente instrumental destinada aos trabalhadores.

Nesse aspecto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a formação integrada como possibilidade de superação da separação entre formação geral e formação profissional. A integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho pode contribuir para uma formação que não reduza o estudante ao papel de executor de tarefas.

O quinto limite refere-se à própria utilização do conceito de empregabilidade. Como argumenta Frigotto (2007), a responsabilização individual do trabalhador pela sua condição de emprego pode ocultar fatores estruturais do mercado de trabalho.

Por isso, a dificuldade de inserção profissional de um egresso não deve ser automaticamente interpretada como deficiência da formação recebida. A análise precisa considerar o contexto econômico e social no qual o trabalhador procura se inserir.

Perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica no Amapá

Apesar dos limites apresentados, a EPT possui grande potencial para contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Amapá.

Uma primeira perspectiva consiste no fortalecimento do acompanhamento de egressos. Instituições de ensino precisam conhecer o percurso profissional de seus ex-alunos, identificando onde trabalham, quais funções exercem, se atuam na área de formação e quais dificuldades encontraram após a conclusão.

Uma segunda perspectiva está relacionada à aproximação crítica entre instituições formadoras, setor produtivo e sociedade. Essa aproximação não deve significar subordinação da escola aos interesses empresariais, mas construção de espaços permanentes de diálogo sobre as necessidades profissionais e sociais do Estado.

A terceira perspectiva consiste na articulação entre formação técnica e desenvolvimento regional. Os cursos precisam dialogar com as potencialidades do Amapá, considerando os setores econômicos existentes e também possibilidades de desenvolvimento sustentável, inovação tecnológica, economia local e valorização dos conhecimentos regionais.

A quarta perspectiva envolve o fortalecimento da integração curricular. A formação técnica precisa estar articulada aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais. Essa perspectiva é coerente com a concepção

defendida por Ciavatta (2005), para quem a formação integrada busca superar a fragmentação histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A quinta perspectiva está relacionada à formação continuada. Em um contexto de transformações tecnológicas aceleradas, a conclusão de um curso técnico não representa o encerramento da aprendizagem profissional. A construção de itinerários formativos contínuos pode permitir que os trabalhadores atualizem conhecimentos e avancem em suas trajetórias.

Finalmente, é necessário ampliar a compreensão de desenvolvimento profissional. A EPT deve contribuir para que o trabalhador consiga não apenas ingressar no mercado, mas compreender criticamente as relações de trabalho, participar de processos produtivos, desenvolver autonomia e continuar aprendendo ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica realizada demonstra que a relação entre Educação Profissional e Tecnológica e inserção no mundo do trabalho é marcada por múltiplas determinações. No caso do Amapá, essa relação precisa ser compreendida considerando as características econômicas, sociais e territoriais do estado e as especificidades das instituições responsáveis pela oferta da formação profissional.

A pesquisa permite questionar a ideia de que a existência de um curso técnico conduz automaticamente ao emprego. Da mesma forma, não é possível afirmar, de maneira generalizada, que a EPT no Amapá apresenta baixa empregabilidade. A literatura localizada apresenta resultados distintos, inclusive experiências de inserção profissional positiva entre egressos de cursos técnicos no município de Santana.

Por outro lado, a literatura crítica sobre educação e trabalho demonstra que a inserção profissional não pode ser analisada de forma isolada das transformações estruturais do capitalismo, da flexibilização das relações de trabalho e das diferentes formas de precarização.

Frigotto (2007) evidencia os limites do discurso da empregabilidade quando este transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção profissional. Kuenzer (2007), por sua vez, chama a atenção para a fragmentação e a precarização dos percursos formativos em determinados contextos de reforma da educação profissional. Antunes (2011) demonstra que as transformações do mundo do trabalho produziram novas formas de informalidade e precarização. Ciavatta (2005) contribui para a construção de uma perspectiva alternativa baseada na formação integrada e na compreensão do trabalho como princípio educativo.

No âmbito da legislação brasileira, a inserção dos egressos no mundo do trabalho passou a integrar explicitamente os critérios de avaliação da qualidade da EPT, especialmente após a Lei nº 14.645/2023. Essa mudança reforça a necessidade de acompanhar os resultados da formação profissional para além dos indicadores tradicionais de matrícula e conclusão.

Para o Amapá, o desafio consiste em construir uma EPT capaz de articular formação humana, conhecimento científico, tecnologia, desenvolvimento regional e inserção profissional. Essa articulação exige políticas educacionais permanentes, acompanhamento dos egressos, planejamento territorial da oferta, diálogo com o mundo do trabalho e fortalecimento da formação integrada.

Assim, a principal conclusão deste estudo é que a inserção profissional dos egressos não pode ser compreendida exclusivamente como resultado da capacidade individual de obter emprego. Ela resulta da interação entre formação educacional, estrutura produtiva, políticas públicas, condições econômicas regionais e características do mercado de trabalho.

Consequentemente, discutir a EPT no Amapá significa discutir não apenas a quantidade de cursos ofertados, mas principalmente que formação está sendo construída, para qual sociedade, para qual mundo do trabalho e em quais condições os trabalhadores poderão exercer sua profissão.

A perspectiva de uma EPT socialmente referenciada exige, portanto, superar tanto a visão de uma formação exclusivamente instrumental quanto a ideia de que a educação, isoladamente, é capaz de solucionar as desigualdades do mercado de trabalho. O caminho está na construção de uma educação profissional que possibilite ao estudante adquirir conhecimentos técnicos e científicos, compreender criticamente a realidade e participar de forma qualificada e autônoma da sociedade e do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 107, p. 405-419, 2011. DOI: 10.1590/S0101-66282011000300002.

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 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FERREIRA, Maria de Fátima Soares. **Situação da inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana-Amapá/Brasil**. Arandu UTIC, v. 7, n. 2, p. 101-110, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, 2007. DOI: 10.1590/S1981-77462007000300011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007. DOI: 10.1590/S1981-77462007000300009.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

Capítulo 18

O Ensino de Leitura Sistematizado Presente na BNCC

Systematized Reading Instruction in the BNCC

Waldemira Maria Paiva de Castro
Universidad de la Integración de Las Américas
Alderlan Souza Cabral
Orientador Dr. https://lattes.cnpq.br/8583035818373126

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos que tem como temática "O ensino de leitura sistematizado presente na ABNCC)". O estudo tem como objetivo analisar como a BNCC orienta o desenvolvimento das práticas de leitura no Ensino Fundamental, destacando as habilidades, estratégias pedagógicas e competências necessárias à formação de leitores autônomos e críticos. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada na análise da BNCC e nas contribuições de autores que discutem alfabetização, letramento, compreensão leitora e estratégias de leitura. A análise evidencia que a BNCC não compreende a leitura apenas como decodificação de palavras, mas como uma prática social de construção de sentidos, desenvolvida mediante a interação entre leitor, texto, contexto e conhecimentos prévios. O documento propõe o contato com diferentes gêneros textuais e campos de atuação, além do desenvolvimento progressivo de habilidades de localização de informações, inferência, interpretação, análise e reflexão crítica. Conclui-se que a sistematização do ensino da leitura requer planejamento intencional, mediação docente e utilização de textos diversificados e socialmente significativos, de modo a possibilitar que os estudantes desenvolvam competências leitoras para participar efetivamente das diferentes práticas sociais.

Palavras-chave: leitura; BNCC; alfabetização; letramento; ensino.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—developed for degree recognition—focused on the theme of "systematized reading instruction within the BNCC." The study aims to analyze how the BNCC (National Common Curricular Base) guides the development of reading practices in Elementary Education, highlighting the skills, pedagogical strategies, and competencies necessary to foster autonomous and critical readers. The methodological approach involved qualitative bibliographic research based on an analysis of the BNCC and the contributions of authors discussing literacy, reading comprehension, and reading strategies. The analysis reveals that the BNCC views reading not merely as word decoding, but as a social practice of meaning construction, developed through the interaction between reader, text, context, and prior knowledge. The document advocates for exposure to diverse textual genres and fields of activity, alongside the progressive development of skills such as locating information, making inferences, interpreting, analyzing, and engaging in critical reflection. It concludes that systematizing reading instruction requires planning, teacher mediation, and the use of diverse, socially meaningful texts, thereby enabling students to develop the reading competencies needed to participate effectively in various social practices.

Keywords: reading; BNCC; literacy; teaching.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.18

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das atividades linguísticas mais importantes realizadas no ambiente escolar, uma vez que está intimamente ligada à aprendizagem, à formação do conhecimento e à participação das pessoas em diversas situações sociais. No cenário educacional do Brasil, o ensino da leitura começou a adotar uma abordagem mais abrangente, que vai além do simples domínio do código escrito e inclui também a compreensão, a interpretação, a reflexão e a aplicação social dos textos. Objetivo geral: analisar como a BNCC orienta o desenvolvimento das práticas de leitura no Ensino Fundamental, destacando as habilidades, estratégias pedagógicas e competências necessárias à formação de leitores autônomos e críticos.

A presente obra se justifica, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fornece diretrizes para o progresso das aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas aos alunos. No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, a leitura é integrada a práticas de linguagem que envolvem a oralidade, a escrita e a análise linguística/semiótica. O documento destaca a importância de desenvolver as competências através de textos de diversos gêneros e áreas de atuação, levando em conta os contextos de sua criação e circulação.

Nesse contexto, a abordagem estruturada do ensino da leitura requer que o educador planeje atividades didáticas que sejam intencionais, graduais e contextualizadas. É fundamental que a leitura seja abordada de tal forma que o aluno não apenas entenda o que está claro no texto, mas também seja capaz de fazer inferências, conectar ideias, criar hipóteses, reconhecer dados importantes, interpretar significados variados e adotar uma postura crítica em relação ao que lê.

A BNCC enfatiza que a exigência cognitiva das tarefas de leitura deve crescer de maneira gradual. Essa evolução abrange desde a recuperação de informações até atividades mais elaboradas que envolvem a compreensão e a reflexão sobre o conteúdo dos textos.

Assim, entender a forma como a BNCC organiza o ensino de leitura é fundamental para a atuação dos educadores, uma vez que o aprimoramento da habilidade de leitura está vinculado ao êxito acadêmico e à inclusão social dos alunos.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A leitura não deve ser compreendida apenas como a capacidade de decodificar sinais gráficos. Trata-se de uma atividade complexa que envolve conhecimentos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais. Nesse sentido, o leitor participa ativamente da construção dos sentidos produzidos durante a interação com o texto.

Soares (2009) diferencia alfabetização e letramento, destacando que aprender a ler e escrever não significa necessariamente utilizar essas competências de maneira efetiva nas práticas sociais. O letramento está relacionado justamente à utilização social da leitura e da escrita em diferentes situações comunicativas.

Essa perspectiva é importante para o ensino escolar, pois demonstra que formar leitores significa possibilitar aos estudantes o contato com textos que circulam efetivamente na sociedade. O aluno precisa compreender que a leitura possui finalidades diversas: informar, estudar, divertir, pesquisar, argumentar, comunicar, orientar e participar socialmente.

Dessa maneira, a escola exerce um papel crucial na educação do leitor, pois deve proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um contato regular com diversos tipos de textos e aprendam a aplicar táticas apropriadas em diferentes contextos de leitura.

A BNCC adota essa visão ao estabelecer o texto como elemento central nas atividades de Língua Portuguesa, vinculando-o aos contextos sociais de criação e disseminação. O documento adota uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, entendendo-a como uma prática social.

A alfabetização e o letramento são processos interligados, porém distintos. A alfabetização refere-se à assimilação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento está ligado às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Soares (2009) defende que: “A assimilação da leitura e da escrita deve estar relacionada às práticas sociais em que essas competências são empregadas”.

Assim, o aluno não deve apenas se dedicar a decifrar palavras, mas também entender os diversos contextos e finalidades que a leitura pode ter na sociedade. Dentro desse panorama, a abordagem estruturada do ensino da leitura deve integrar o entendimento do sistema de escrita com a formação de significados. É fundamental instruir os alunos a identificar palavras e padrões linguísticos, além de aprimorar suas habilidades de compreensão e interpretação.

A BNCC define, principalmente para os primeiros anos, competências ligadas ao processo de alfabetização e à expansão das atividades de leitura. Durante o Ensino Fundamental, essas competências são gradualmente expandidas e aprofundadas. A intenção é, assim, ir além de uma visão limitada da leitura, entendendo-a como uma prática que demanda domínio da linguagem, experiências anteriores, habilidade de criar conexões e táticas de entendimento.

A Base Nacional Comum Curricular estrutura o ensino de Língua Portuguesa com base em práticas linguísticas, incluindo a leitura e a escuta, que podem ser realizadas tanto de forma coletiva quanto individual. O texto declara que: “O nível de exigência cognitiva nas atividades de leitura precisa crescer de maneira gradual desde as etapas iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (Brasil, 2018).

Essa diretriz evidencia que o aprendizado da leitura não deve se limitar às competências básicas de identificação e reconhecimento. Conforme o aluno progride em sua trajetória escolar, é necessário que ele consiga interagir com textos de maior complexidade e aperfeiçoar processos cognitivos mais sofisticados. De acordo

com a BNCC, essa evolução abrange etapas de resgate de dados, entendimento, dedução, análise crítica, síntese, avaliação e interpretação dos textos.

Assim, a estruturação sugerida pelo texto implica em uma evolução educacional. O educador precisa levar em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos e planejar atividades que promovam melhorias contínuas nas habilidades de leitura.

O aprendizado da leitura demanda a aplicação de táticas que apoiem os alunos na interpretação dos textos. De acordo com Solé (1998): “A leitura é vista como um processo de interação entre o leitor e o texto, em que o leitor ativa suas habilidades e conhecimentos para criar significados”.

As táticas de leitura podem ser aplicadas em três momentos: antes, durante e depois do ato de ler. Antes do início da leitura, o educador pode incentivar os alunos a analisarem o título, as ilustrações, o tipo de texto e outros aspectos que ajudem a criar suposições. No decorrer da leitura, ele pode fomentar perguntas, inferências, previsões e validações. Após a leitura, o professor pode sugerir atividades que envolvam síntese, compreensão, debate e análise das informações fornecidas.

Essa estrutura estimula a envolvência do aluno na atividade de leitura. Solé (1998) argumenta que ao ensinar técnicas de entendimento, os estudantes se tornam leitores mais autônomos, capazes de lidar com diversos gêneros textuais. A autora caracteriza a leitura como um processo que requer metas claras e a participação engajada do leitor.

Nesse contexto, a BNCC propõe competências que se alinham a essa abordagem estratégica da leitura, pois estabelece que o aluno deve cultivar habilidades para prever significados, encontrar informações, fazer inferências, criar conexões e refletir sobre os textos.

Uma das competências abordadas nos primeiros anos é a EF15LP02, que diz respeito à formação de expectativas sobre o texto, levando em conta conhecimentos anteriores, tipo de gênero, meio de suporte e dados disponíveis em elementos paratextuais. A estrutura oficial também aloca essa competência no eixo de leitura/escuta e no campo de conhecimento intitulado “estratégia de leitura”.

Um ponto importante no ensino estruturado da leitura é a aplicação de variados gêneros textuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda que as competências sejam aprimoradas por intermédio de textos que são utilizados em várias áreas da atividade humana.

Essa diretriz é essencial, pois os alunos estão inseridos em uma sociedade caracterizada por uma ampla variedade de textos. No dia a dia, eles se deparam com notícias, narrativas, poesias, receitas, anúncios, bilhetes, correspondências, mensagens eletrônicas, textos acadêmicos, tirinhas, entre muitos outros tipos de gêneros textuais. A interação com essa variedade possibilita entender que cada gênero possui atributos únicos e serve a objetivos comunicativos específicos.

Koch e Elias (2017) veem a leitura como um processo de criação de significados que requer a colaboração entre o autor, o texto e o leitor: “Sob esse ponto de vista, a compreensão não ocorre de forma instantânea, mas é influenciada

pelas informações que o leitor ativa e pelas conexões feitas ao longo da leitura".

Portanto, explorar variados gêneros textuais no ambiente escolar implica expandir as oportunidades de leitura e ajudar na formação de indivíduos aptos a empregar a linguagem de maneira adequada em diversas situações.

A Formação do Leitor Autônomo e Crítico

O desenvolvimento de leitores independentes é um dos objetivos centrais da educação estruturada em leitura. É fundamental que o aluno crie habilidades para selecionar textos, entender o que lê, criticar as informações e formar suas próprias opiniões sobre as ideias expostas.

A BNCC estabelece competências voltadas para o desenvolvimento da leitura. Um exemplo é a competência EF35LP02, direcionada aos alunos do 3º ao 5º ano, que abrange a escolha de livros para a leitura individual e a troca de impressões sobre a obra após a leitura.

Essa competência evidencia que a leitura é vista como uma experiência de seleção, valorização e envolvimento. O estudante não é mais somente um receptor das tarefas sugeridas pelo educador, mas começa a exercer mais independência em relação aos textos. A capacidade de ser um leitor crítico requer que o aluno desenvolva a habilidade de interrogar as informações que encontra, perceber diferentes pontos de vista e identificar os possíveis posicionamentos contidos nos discursos.

Nesse contexto, é fundamental que a escola crie ambientes onde os estudantes possam discutir os textos, compartilhar suas opiniões, defender suas interpretações e confrontar diversas perspectivas. A organização do ensino da leitura requer uma preparação cuidadosa. É fundamental que o educador estabeleça metas de aprendizado, escolha textos apropriados, planeje estratégias e desenvolva métodos para monitorar o progresso dos alunos.

Um método estruturado pode ser dividido em três etapas fundamentais: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Durante a fase de pré-leitura, o educador tem a oportunidade de investigar os conhecimentos pré-existentes, além de analisar o título, as ilustrações, o autor, o gênero e o contexto em que a obra é apresentada. Essa etapa possibilita que os estudantes criem suposições e definam metas para a leitura.

Enquanto se lê, é possível fazer questionamentos sobre a compreensão do texto, identificar informações claras, criar inferências, comparar conceitos e examinar aspectos linguísticos e discursivos.

Após a leitura, o educador pode sugerir atividades como sínteses, elaboração de respostas, discussões, recontagem de histórias, escrita criativa, representações gráficas ou outras tarefas que possibilitem avaliar a compreensão desenvolvida.

Essa estruturação não implica tornar a leitura uma série automática de questionamentos. Na verdade, a meta é proporcionar uma intermediação educacional que auxilie o aluno a construir sua autonomia de maneira progressiva.

Rossi (2021) examina as estratégias de leitura delineadas pela BNCC e enfatiza a importância de entender os princípios que apoiam esse eixo de leitura, além de proporcionar ao educador recursos para a elaboração e execução dessas abordagens. A autora ressalta que as práticas de leitura apresentadas na BNCC devem ser compreendidas em um nível teórico para que possam ser aplicadas de forma eficaz nas aulas. Assim, a organização do ensino está vinculada tanto às diretrizes curriculares quanto à formação dos educadores e à habilidade do professor de converter as competências propostas em vivências práticas de aprendizagem.

O educador desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Sua função vai além de somente sugerir leituras ou aplicar atividades de interpretação. É essencial facilitar o processo, guiar estratégias, incentivar reflexões e monitorar o progresso individual de cada estudante.

A mediação do professor deve levar em conta que os alunos têm diferentes níveis de conhecimento, variações no ritmo de aprendizagem e experiências particulares com a leitura. Desse modo, é essencial que as práticas sejam variadas e ajustadas às necessidades do grupo.

O docente tem a possibilidade de ser um exemplo de leitor, fazendo leituras em conjunto e mostrando como aplica várias táticas para entender um texto. Além disso, pode incentivar sessões de leitura individual, em grupo, em pares e promover discussões em círculo. A prática da leitura em conjunto é especialmente significativa nos primeiros anos de escolaridade, pois possibilita que os alunos percebam as técnicas aplicadas por leitores mais avançados.

É fundamental também aumentar a disponibilidade de livros e outras plataformas de leitura. Bibliotecas, espaços de leitura e materiais digitais podem ajudar a criar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento de habilidades de leitura.

A BNCC admite a importância de levar em conta diversas mídias e semioses nas atividades relacionadas à linguagem, alinhando-se às mudanças que aconteceram nas maneiras atuais de se comunicar.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho se apresenta como um estudo de revisão bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa. A investigação bibliográfica foi realizada com base em obras de autores que abordam temas como leitura, alfabetização, letramento, compreensão de textos e táticas de leitura.

Conforme Gil (2019), a investigação bibliográfica é realizada com base em obras já existentes, como livros e artigos acadêmicos. Esse método permite ao pesquisador acessar variadas contribuições teóricas que se relacionam ao tema em estudo.

O estudo documental baseou-se principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nas diretrizes voltadas para o componente curricular

de Língua Portuguesa e nas atividades de leitura e escuta. A avaliação foi conduzida de maneira interpretativa, com o objetivo de reconhecer os elementos centrais vinculados à organização do ensino da leitura, incluindo: entendimento sobre leitura, competências, táticas, tipos de texto, avanço no aprendizado e desenvolvimento do leitor.

O corpus documental foi delimitado às orientações da BNCC publicadas até 2018, enquanto as referências teóricas utilizadas foram limitadas a obras e estudos publicados até 2023, conforme o recorte estabelecido para este estudo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise do ensino de leitura sistematizado presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permite compreender que o documento propõe uma abordagem que ultrapassa a perspectiva tradicional da leitura como simples decodificação de palavras. A leitura é apresentada como uma prática de linguagem que envolve compreensão, interpretação, interação, construção de sentidos e participação em diferentes contextos sociais. Essa concepção encontra respaldo em estudos que compreendem o leitor como sujeito ativo no processo de construção de significados.

Nesse sentido, Soares explica que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar articulada às práticas sociais de uso da linguagem, pois o domínio do código escrito, isoladamente, não garante que o indivíduo seja capaz de utilizá-lo de maneira competente nas situações cotidianas.

“A perspectiva apresentada pela BNCC aproxima-se dessa compreensão ao propor que o trabalho pedagógico esteja relacionado a diferentes gêneros textuais e situações de comunicação” (Soares, 2009).

Os resultados da análise de documentos mostram que há uma consonância entre as diretrizes da BNCC e a visão de letramento proposta por Soares (2009). A BNCC destaca a importância da leitura em várias áreas de atuação, enquanto Soares ressalta que a leitura deve estar ligada às práticas sociais em que os indivíduos estão envolvidos. Assim, a educação estruturada em leitura deve capacitar o aluno a entender não só o funcionamento da língua escrita, mas também seus propósitos e usos na sociedade.

Um outro ponto destacado diz respeito à importância do texto no ensino de Língua Portuguesa. A BNCC considera o texto como a principal unidade de ensino, direcionando a interação dos alunos com diversos gêneros e contextos comunicativos. Essa abordagem evidencia uma transformação em comparação a métodos pedagógicos que se focavam apenas em frases isoladas, vocábulos ou atividades desconectadas da realidade.

Essa abordagem pode ser vinculada ao trabalho de Koch e Elias (2017), que veem a leitura como uma atividade de criação de significados que ocorre a partir da interação entre autor, texto e leitor. Segundo as autoras, o significado não está apenas presente no texto, pois o leitor exerce um papel ativo em sua elaboração, utilizando conhecimentos sobre linguagem, texto e contexto.

Dessa forma, ao comparar as diretrizes da BNCC com as ideias de Koch e Elias (2017), observa-se que a abordagem estruturada do ensino da leitura deve proporcionar ao aluno a oportunidade de se envolver de maneira significativa com o texto. Isso implica que as práticas educacionais não podem se restringir à mera identificação de dados explícitos, mas devem incentivar a interpretação, a realização de inferências, a formação de conexões e a elaboração de opiniões.

A avaliação destaca ainda a atenção que a BNCC dedica à evolução das competências de leitura. O texto define que as tarefas precisam crescer gradativamente em dificuldade, alinhando-se ao avanço dos alunos. Nos primeiros anos, são trabalhadas habilidades ligadas ao reconhecimento, compreensão e localização de dados; em seguida, intensificam-se as demandas relacionadas à inferência, análise, interpretação e reflexão.

Essa visão está alinhada com o que afirma Solé (1998), que defende que a leitura não se realiza de forma automática, demandando que o leitor adote estratégias para definir objetivos, prever informações, checar hipóteses e criar significados ao longo do processo de leitura. Assim, o avanço sugerido pela BNCC é respaldado pela ideia de que a habilidade de leitura se desenvolve de maneira gradual, através de experiências estruturadas e de variadas táticas.

Com base nessa análise teórica, pode-se perceber que a estrutura sugerida pela BNCC não deve ser vista apenas como uma lista de temas a serem abordados. É, na verdade, uma disposição gradual das habilidades que os estudantes devem aprimorar para se tornarem leitores mais proficientes e independentes. Assim, o educador deve levar em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos e apresentar tarefas que ofereçam desafios viáveis e crescentes.

Um outro aspecto importante diz respeito às táticas de leitura. A BNCC destaca competências que incluem a previsão de significados, a criação de hipóteses, a busca por informações, a realização de inferências e a conexão entre diversos elementos do texto. Essas competências evidenciam que a leitura é entendida como um processo dinâmico.

Nesse contexto, Solé (1998) oferece uma contribuição significativa para o entendimento da proposta, argumentando que o ensino da leitura deve incluir estratégias a serem utilizadas antes, durante e após a leitura. De acordo com essa visão, antes de começar a ler, o aluno deve ser encorajado a criar hipóteses e a definir metas; enquanto lê, ele pode verificar ou ajustar suas suposições; e, ao final, é necessário que ele faça uma avaliação e uma síntese do que aprendeu.

Dessa forma, a investigação revela que as diretrizes da BNCC estão alinhadas com a visão estratégica de Solé (1998). Contudo, um desafio pedagógico significativo se apresenta: converter as competências mencionadas no currículo em práticas reais no ambiente escolar. A mera inclusão de habilidades ligadas às estratégias de leitura não assegura que elas sejam de fato aprimoradas.

A variedade dos gêneros textuais é um aspecto importante destacado na análise. A BNCC sugere que haja interação com textos de diversas áreas, como o dia a dia, a esfera pública, as atividades acadêmicas e o âmbito artístico-literário.

Essa pluralidade possibilita ao aluno entender que os textos apresentam propósitos, formatos e meios de circulação variados.

Koch e Elias (2017) contribuem para essa análise ao perceberem que o ato de ler está ligado à conexão entre o que o leitor já sabe e os atributos do texto. Assim, quanto mais variados forem os textos oferecidos aos alunos, maiores serão as oportunidades de aprimorar diferentes modos de leitura e entendimento.

A análise revela que a utilização de diversos gêneros textuais vai além de apenas oferecer uma variedade de textos aos estudantes. É fundamental criar atividades que possibilitem a compreensão de suas particularidades, propósitos, contextos de produção, circulação e impactos de significado. Nesse sentido, o papel do professor é mediar de forma consciente, garantindo que a diversidade textual não se limite à mera aplicação de diferentes formatos textuais.

Um outro ponto destacado diz respeito ao desenvolvimento de leitores independentes e críticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competências que incentivam a escolha de textos, a valorização de obras, a expressão de opiniões e a análise de diversos discursos. Essa orientação enriquece o papel do aluno no processo educacional, transformando-o de mero receptor das informações do professor em um participante ativo na sua aprendizagem.

Essa abordagem está ligada a Freire (1989), que defende que a leitura deve estar conectada à realidade que a pessoa vivencia. A interpretação de um texto está intimamente associada à compreensão do mundo, sendo que o ato de ler pode ajudar o indivíduo a formar uma visão mais crítica e consciente da sua realidade.

Com base nessa abordagem teórica, é possível afirmar que a formação de leitores sugerida pela BNCC abrange um aspecto que vai além do desempenho acadêmico. A habilidade de interpretar e analisar textos pode auxiliar na formação de indivíduos aptos a se envolver em diversas práticas sociais.

Assim, a investigação revela que alfabetizar inclui, igualmente, guiar o aluno a se situar em relação aos discursos presentes na sociedade. A leitura crítica abrange a capacidade de identificar dados, entender argumentos, perceber diversas visões e contemplar o que está sendo exposto.

Entretanto, essa meta requer educadores capacitados para lidar com variados níveis de entendimento. O processo de ensino da leitura deve levar em conta que os alunos possuem experiências distintas, saberes prévios e velocidades de aprendizado diferentes. Assim, atividades padronizadas, que se concentram apenas na reprodução de respostas, podem restringir o aprimoramento das habilidades de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar o ensino de leitura sistematizado presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando suas orientações para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras

dos estudantes. A partir da análise bibliográfica e documental realizada, foi possível compreender que a BNCC apresenta uma concepção de leitura que ultrapassa a perspectiva limitada à decodificação do código escrito, valorizando a compreensão, a interpretação, a construção de sentidos, a interação e a utilização social da linguagem.

Os resultados da análise demonstraram que a sistematização do ensino da leitura proposta pela BNCC está relacionada à organização progressiva das habilidades. Essa progressão possibilita que o estudante avance de capacidades mais elementares, como a localização de informações explícitas, para habilidades mais complexas, envolvendo inferências, interpretação, análise, reflexão e posicionamento crítico. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Solé (1998), que compreende a leitura como um processo ativo no qual o leitor utiliza diferentes estratégias para construir e verificar sentidos.

Foi possível observar que a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está alinhada com a visão sobre letramento apresentada por Soares (2009). O aprendizado da leitura não deve ser abordado de forma desconectada das práticas sociais, visto que é fundamental que o aluno entenda as diversas finalidades e papéis da leitura na sociedade. Dessa forma, a escola deve proporcionar acesso a textos reais e variados, que abrangem diferentes gêneros, formatos e contextos de uso.

A investigação também ressaltou a relevância da diversidade de textos. O uso de gêneros distintos enriquece o conhecimento dos alunos e favorece a adoção de várias estratégias de compreensão. Koch e Elias (2017) colaboram para essa visão ao destacarem que a leitura é um processo interativo entre o leitor, o texto e o autor, onde os significados são formados a partir da utilização de diferentes saberes.

Um outro aspecto relevante diz respeito à função do educador. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delineia competências e aprendizados fundamentais, porém a efetivação dessas diretrizes está atrelada à atuação pedagógica no dia a dia das escolas. O professor tem a responsabilidade de organizar momentos de leitura, escolher textos apropriados, incentivar a elaboração de hipóteses, facilitar diálogos, implementar táticas de compreensão e monitorar constantemente o progresso dos alunos.

Assim, a abordagem de ensino estruturado não deve ser encarada como um método mecânico ou que se fundamenta apenas na repetição de atividades. Estruturar significa planejar de forma deliberada as experiências educativas, definindo metas, métodos, avanços e maneiras de avaliação. Dessa forma, a sistematização precisa favorecer o desenvolvimento gradual da autonomia na leitura do aluno.

O estudo também ressaltou a importância de incluir a formação crítica na educação do leitor. Freire (1989) enriquece essa temática ao conectar a leitura de textos à interpretação do mundo ao nosso redor. Nesse sentido, é fundamental que o aluno seja estimulado a vincular suas leituras à sua vivência, a duvidar das informações apresentadas, a aceitar diversas visões e a formar opiniões embasadas.

Assim, pode-se afirmar que a abordagem do ensino de leitura proposta na BNCC traz contribuições significativas para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao enfatizar a variedade de textos, a evolução das habilidades, as táticas de compreensão, a autonomia e o pensamento crítico, o documento estabelece bases para a elaboração de práticas educativas que visam à formação de leitores habilidosos e engajados.

Assim, o desafio central é alinhar o que está estipulado na BNCC com a vivência diária nas escolas. Para alcançar isso, o processo de ensino da leitura deve ser constante, relacionado ao contexto, relevante e adaptado às exigências dos alunos. A instituição de ensino precisa se firmar como um ambiente de desenvolvimento de leitores, oferecendo vivências que permitam aos estudantes ler, entender, interpretar, conversar, questionar e construir significados.

Em conclusão, a formação de leitores vai além de simplesmente ensinar os alunos a identificar palavras e entender sentenças. Trata-se de estabelecer um ambiente em que a leitura seja utilizada como uma ferramenta para aprendizado, comunicação, engajamento social, elaboração do conhecimento e entendimento do mundo. Nesse contexto, a organização do ensino da leitura, aliada à orientação dos educadores e às práticas sociais de linguagem, pode ter um impacto significativo na formação de indivíduos autônomos, críticos e aptos a atuar de maneira ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 19

A BNCC na Educação Física Escolar: Entre a Prescrição Curricular e a Mediação Docente

The BNCC in School Physical Education: Between Curricular Prescription and Teacher Mediation

Daiane Marcela Pacheco Fuzzo
Mestrado Profissional – UNESP
Fábio Santos Fogaça
PROEF Mestrado Profissional – UNESP
Amarildo Moraes da Cruz Junior
PROEF Mestrado Profissional – UNESP
Cimara Pianta Frederico
PROEF Mestrado Profissional – UNESP
Carina de Souza
PROEF Mestrado Profissional – UNESP
Robson Leonardo Amaro dos Santos
PROEF PROEF Mestrado Profissional – UNESP

Resumo: Este estudo analisa a Base Nacional Comum Curricular no componente Educação Física, com foco no Ensino Fundamental e nas relações entre prescrição curricular e mediação docente. O objetivo é discutir o que o documento oferece, seus limites e as possibilidades de apropriação crítica no planejamento escolar. Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo de base bibliográfica e documental, que articula a leitura da BNCC a cinco produções da área sobre currículo, formação cultural e trabalho docente. A discussão está organizada em três eixos: contribuições da referência comum, limites da organização curricular e papel do professor na contextualização da proposta. A análise reconhece possibilidades de ampliação e organização dos conhecimentos, mas identifica, na literatura mobilizada, críticas à consistência conceitual, aos critérios de progressão e à relação entre experiência corporal e aprendizagem. Sustenta-se que a orientação normativa não determina, por si só, a qualidade do ensino. Conclui-se que sua apropriação demanda formação docente, planejamento coletivo, condições de trabalho e articulação com o projeto político-pedagógico, de modo a favorecer experiências corporais significativas e oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Palavras-chave: BNCC; educação física escolar; currículo; planejamento docente.

Abstract: This study analyzes Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) in Physical Education, focusing on elementary and lower secondary education and the relationship between curricular prescription and teacher mediation. It aims to discuss the contributions and limitations of the document and the possibilities for its critical appropriation in school planning. This is a theoretical and reflective essay based on bibliographic and documentary sources, bringing the BNCC into dialogue with five publications on curriculum, cultural education, and teaching. The discussion follows three axes: the contributions of a common curricular reference, the limitations of curricular organization, and the teacher's role in contextualizing the proposal. The analysis recognizes possibilities for broadening and organizing knowledge while identifying critiques in the literature concerning conceptual consistency, progression criteria, and the relationship between bodily experience and learning. It argues that normative

DOI: 10.47573/aya.6228.2.534.19

guidance alone does not determine teaching quality. The conclusion emphasizes teacher education, collective planning, working conditions, and links with the school's educational project as requirements for meaningful bodily experiences and learning opportunities for students.

Keywords: BNCC; school physical education; curriculum; teacher planning.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocupa lugar central na política educacional brasileira. Homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017 e complementada pela etapa do Ensino Médio em 2018, define aprendizagens essenciais e orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas. A Educação Física apresenta organização específica de unidades temáticas e habilidades no Ensino Fundamental, recorte principal deste estudo. Nas demais etapas, a organização é distinta: a Educação Infantil estrutura-se por campos de experiências, enquanto o Ensino Médio organiza competências e habilidades na área de Linguagens e suas Tecnologias. Essas diferenças não significam ausência de experiências corporais, mas demandam atenção à continuidade de sua formação ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018).

O problema deste texto nasce da distância entre o que o documento prescreve e o que a prática pedagógica realiza. A Base anuncia aprendizagens comuns, mas sua organização não se traduz automaticamente em ensino de qualidade. Entre a norma e a aula, o professor interpreta orientações, reconhece as características dos estudantes e toma decisões sobre conteúdos, estratégias e avaliação. A questão que orienta a discussão é como articular uma referência curricular comum à autonomia e à contextualização do trabalho docente.

O objetivo é analisar a BNCC na Educação Física a partir de três movimentos articulados: o que ela oferece ao componente, os limites apontados pela literatura e as possibilidades de mediação docente no planejamento escolar. A análise apoia-se no documento e no diálogo com autores que discutem a proposta curricular e a formação cultural dos estudantes. Busca-se compreender a relação entre orientação normativa e trabalho pedagógico, sem atribuir ao texto oficial a capacidade de determinar os resultados da escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho configura-se como um ensaio teórico-reflexivo de base bibliográfica e documental. A fonte documental é a versão consolidada da BNCC, publicada pelo Ministério da Educação em 2018, com foco na organização da Educação Física no Ensino Fundamental. O diálogo bibliográfico reúne cinco produções: Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), Neira (2018), Betti (2018), Callai, Becker e Sawitzki (2019) e Vago (2009). As quatro primeiras discutem a base curricular; a última

oferece uma perspectiva de formação cultural para a interpretação do papel da Educação Física escolar.

A discussão organiza essas fontes em três eixos: contribuições de uma referência comum, limites da organização curricular e possibilidades de mediação docente. São consideradas convergências e tensões entre o documento e as interpretações da literatura, distinguindo-se as orientações normativas das críticas formuladas pelos autores. Não se trata de revisão sistemática, nem de um levantamento exaustivo da produção sobre a BNCC. Não são apresentados dados de campo, entrevistas ou observações de aulas. As implicações pedagógicas discutidas têm caráter propositivo e não constituem resultados de uma intervenção avaliada.

A BNCC NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O Que a Base Oferece

No Ensino Fundamental, a BNCC organiza a Educação Física em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Apresenta também dimensões do conhecimento que articulam vivência, apreciação, reflexão e compreensão das práticas corporais. Essa estrutura pode orientar a diversificação dos conteúdos e a discussão da progressão das aprendizagens, sem substituir as escolhas didáticas necessárias em cada contexto escolar (Brasil, 2018).

A inserção da Educação Física na área de Linguagens permite discutir as práticas corporais como manifestações culturais e formas de expressão. Nessa perspectiva, o movimento não se reduz à execução de gestos: envolve sentidos produzidos e compartilhados pelos sujeitos. A defesa de uma formação cultural, presente em Vago (2009), amplia a compreensão do componente e ajuda a pensar o vínculo entre o conhecimento escolar e as experiências da infância e da juventude. A classificação em uma área curricular, entretanto, precisa ganhar significado nas decisões de ensino.

A necessidade de uma referência comum tem fundamento histórico e legal. Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) situam a proposição de uma base na trajetória das políticas curriculares brasileiras e discutem as relações entre aspectos universais e particulares da cultura. Por ser anterior à homologação, o estudo contribui para compreender os fundamentos da proposta, e não para avaliar sua versão final. Uma referência compartilhada pode favorecer a organização do ensino e a ampliação dos conteúdos, desde que seja articulada à diversidade das escolas e à autonomia docente.

Callai, Becker e Sawitzki (2019) reconhecem possibilidades de conhecimentos comuns e de valorização das diferenças regionais, mas assinalam que a efetivação da proposta depende de formação inicial e continuada. Esse reconhecimento permite discutir a contribuição da BNCC sem confundir a existência de orientações nacionais com a garantia de aprendizagem.

Limites e Questões da Proposta Curricular

Embora a Base represente avanços, a literatura evidencia limites em sua organização curricular.

Neira (2018) analisa a BNCC de Educação Física a partir da teorização curricular e identifica a predominância da racionalidade técnica. Sua crítica incide sobre a organização por competências e habilidades e sobre a consistência dos fundamentos apresentados. Trata-se de uma interpretação crítica situada, que ajuda a problematizar a relação entre prescrição, diferenças culturais e decisões pedagógicas.

Entre os problemas discutidos por Neira (2018), encontram-se a variação dos critérios de organização dos objetos de conhecimento, o desequilíbrio entre as dimensões anunciadas e as habilidades e as tensões na definição das práticas corporais. O autor questiona, por exemplo, a relação entre o movimento corporal tomado como elemento essencial e a inclusão dos jogos eletrônicos. Esses apontamentos sugerem cuidado na leitura do documento e na construção do planejamento, evitando que suas classificações sejam tratadas como explicações suficientes das experiências culturais.

Betti (2018) contribui para a discussão ao problematizar os fundamentos da proposta e o lugar da experiência do estudante na Educação Física escolar. A questão pedagógica é compreender como vivenciar uma prática pode produzir aprendizagem, sem reduzir a aula à execução de tarefas. No caso da ludicidade, a afirmação da BNCC de que ela não constitui a finalidade da Educação Física não equivale a sua proibição. A crítica pode ser formulada como uma tensão entre a organização dos conhecimentos e os sentidos que os estudantes atribuem às experiências. Essa distinção permite discutir o documento sem concluir que ele exclui toda dimensão lúdica do ensino.

As diferenças de organização entre as etapas da Educação Básica também exigem cautela. A ausência de uma estrutura disciplinar na Educação Infantil não autoriza concluir que a formação corporal tenha sido eliminada; de modo semelhante, a organização por área no Ensino Médio não significa o desaparecimento da Educação Física. O desafio é construir continuidade formativa preservando as especificidades das etapas. A perspectiva de Vago (2009), centrada na formação cultural da infância e da juventude, oferece uma referência para essa discussão.

A Mediação Docente no Planejamento Escolar

Se a Base traz uma estrutura e, ao mesmo tempo, suscita críticas, cabe discutir como o professor pode apropriar-se dela no cotidiano escolar. Essa mediação envolve leitura, planejamento, realização das propostas e acompanhamento das aprendizagens.

O professor não é mero executor da prescrição curricular. Para contextualizar a proposta, precisa compreender seus fundamentos e relacioná-los às necessidades dos estudantes. Callai, Becker e Sawitzki (2019) destacam a formação docente como

condição para sua efetivação. O projeto político-pedagógico constitui um espaço de construção coletiva no qual a referência comum pode dialogar com a comunidade escolar. Essa interpretação não é uma tradução mecânica de habilidades em atividades, mas uma decisão pedagógica que exige justificativa.

A articulação entre referências comuns e particularidades culturais, discutida por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), ajuda a compreender que a autonomia docente pode conviver com orientações nacionais. A contextualização requer reconhecer os conhecimentos dos estudantes, selecionar conteúdos e definir formas de ensino compatíveis com os objetivos formativos da escola. A análise crítica de Neira (2018) reforça a necessidade de evitar uma leitura da proposta oficial como determinação integral da prática.

Esse protagonismo não se sustenta sozinho. A apropriação crítica da BNCC exige responsabilidade compartilhada entre universidades, redes de ensino e escolas. Tempo para estudo e planejamento, formação continuada e condições materiais são necessários para que a autonomia não se converta em responsabilização individual do professor pelas dificuldades do sistema. Cabe ao docente participar desse processo, mas o direito à aprendizagem depende também das condições institucionais em que o ensino se realiza.

No planejamento, essa mediação pode começar pelo reconhecimento do repertório dos estudantes e das oportunidades de aprendizagem que ainda não tiveram. Uma unidade temática não precisa ser traduzida em uma lista de atividades desconectadas. É necessário definir o que se pretende ensinar, quais experiências podem favorecer esse conhecimento e como acompanhar o percurso da turma. Os objetivos devem orientar a seleção das tarefas, enquanto as respostas dos estudantes oferecem elementos para ajustá-las.

Como possibilidade pedagógica, o estudo das danças pode articular experimentação, criação de movimentos e discussão dos sentidos atribuídos a essas manifestações. Nas lutas, jogos de oposição podem ser organizados com regras de segurança e oportunidades de reflexão sobre o respeito ao colega. Esses exemplos são proposições de planejamento, não relatos de aplicação. Sua pertinência depende da faixa etária, do currículo da rede, dos conhecimentos da turma e das condições da escola.

A avaliação pode acompanhar o que os estudantes experimentam, compreendem e conseguem reelaborar, em vez de se apoiar somente no desempenho motor. Registros docentes, produções das crianças e conversas sobre as atividades podem subsidiar a revisão do ensino. O sentido desses procedimentos é tornar visíveis as aprendizagens e as dificuldades, mantendo a relação entre objetivos, experiências e avaliação. Assim, a leitura crítica do currículo ganha expressão em decisões pedagógicas que podem ser discutidas coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da BNCC na Educação Física não se resolve pela adesão integral nem pela recusa do documento. A Base oferece uma referência para a organização do componente, enquanto a literatura mobilizada evidencia questões conceituais e pedagógicas que precisam ser discutidas. O diálogo entre essas perspectivas permite reconhecer contribuições e limites sem tomar a norma como garantia automática de qualidade.

Os três movimentos analisados convergem para a necessidade de mediação docente: compreender o que a Base apresenta, examinar criticamente suas proposições e contextualizá-las no planejamento escolar. Essa apropriação requer formação, trabalho coletivo e condições de ensino. A qualidade da Educação Física resulta da relação entre orientações curriculares, decisões pedagógicas e oportunidades efetivas de aprendizagem, e não da simples presença de habilidades no planejamento.

Como ensaio de base bibliográfica e documental, o trabalho não permite avaliar a implementação da BNCC em redes específicas nem demonstrar efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Sua contribuição é sistematizar questões para o planejamento e a formação docente. Estudos posteriores podem investigar como professores interpretam essas orientações e quais condições favorecem sua transformação em experiências corporais significativas.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156-175, 2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p96.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2026.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. **Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC**. Conexões, v. 17, e019022, 2019. DOI: 10.20396/conex.v17i0.8654739.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.04.001.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE,** v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

Organizador

Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8583035818376126.

Índice Remissivo

A

Acessibilidade 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 170
Acompanhamento pedagógico 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 36, 37, 56, 119
Adolescentes 28, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 125
Afetividade 107, 109, 113, 114, 115, 124, 125, 127, 130
Alfabetização 3, 4, 7, 9, 11, 12, 26, 33, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 106, 113, 116, 117, 120, 122, 177, 179, 180, 183, 184, 200, 202, 205, 208
Amapá 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199
Anos iniciais 25, 26, 27, 30, 32, 47, 85, 116, 117, 118, 119, 167, 168
Antunes, Irandé 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 185, 188, 189, 194, 195, 197, 198
Autocuidado 123, 124, 126, 128, 130, 131, 132
Autolesão 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103
Avaliação da aprendizagem 36, 38, 42, 44, 46, 75, 184
Avaliação diagnóstica 5, 39, 40, 49, 56, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183
Avaliação formativa 5, 39, 40, 42, 44, 45, 86

B

BNCC 26, 29, 35, 41, 46, 48, 57, 83, 85, 87, 91, 107, 109, 112, 114, 120, 124, 126, 130, 133, 180, 184, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216
Brincadeira de roda 116, 118
Bullying e cyberbullying 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

C

Ciavatta, Maria 185, 187, 188, 189, 190, 196, 197, 198, 199

CMEI (Manaus) 105, 106, 110, 112, 113
Colonialismo 58, 59, 60, 61, 63, 67, 68
Comportamento autodestrutivo 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103
Compreensão leitora 1, 7, 47, 84, 86, 87, 88, 90, 200
Consciência fonológica 3, 7, 9, 11, 32, 47, 50, 52, 56, 116, 117, 120, 122
Convivência escolar 75
Cooperação 33, 59, 66, 97, 118, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175
Cultura afro-brasileira 58, 61, 64

D

Dificuldades de aprendizagem 1, 2, 4, 6, 7, 47, 49, 52, 57, 75, 116, 119, 121, 122, 171, 180

E

Educação Básica 57, 106, 116, 122, 126, 130, 134, 136, 141, 145, 148, 177, 212, 214
Educação Física escolar 211, 213, 214, 216
Educação inclusiva 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 59, 61, 64, 73, 75, 92, 131, 174, 184, 201, 207, 214
Educação Infantil 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 201, 212, 214
Educação Profissional e Tecnológica 185, 186, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198
Empregabilidade 185, 186, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 197
Engajamento 4, 17, 28, 31, 40, 64, 71, 72, 74, 78, 116, 139, 210
Ensino de Administração 70, 71, 72, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 157, 158, 161, 164
Ensino de leitura 200, 201, 206, 208, 210
Ensino Fundamental 2, 25, 26, 30, 31, 34, 47, 48, 56, 106, 116, 117, 119, 121, 122, 140, 145, 153, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 180, 181, 182, 200, 201, 202, 211, 212, 213, 216

Estudo de caso 105, 110, 135, 138
Extensão universitária 140, 176, 178, 179, 183, 184

F

Fatores de risco 94, 139
Formação de professores 18, 19, 20, 29, 34, 41, 46, 51, 53, 75, 98, 128, 130, 131, 132, 197, 215
Frigotto, Gaudêncio 185, 186, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199

G

Gêneros textuais 11, 47, 50, 55, 81, 83, 85, 87, 88, 90, 109, 200, 203, 204, 206, 207, 208
Gestão democrática 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

I

Identidade quilombola 59, 64, 68
Imaginação 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 170
Inserção profissional e egressos 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199
Instrumentos avaliativos 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45
Intervenção pedagógica 1, 7, 8, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 119, 176, 178, 179, 180, 183

J

Jogos educativos 9, 27, 28, 32, 180

L

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 14, 69, 70, 73, 74, 75,

76, 77, 78, 79, 188, 190
Letramento 3, 9, 12, 26, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 57, 85, 92, 108, 116, 117, 119, 122, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 200, 202, 205, 206, 209, 210
Letramento matemático 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184
Letramento rítmico 116, 117, 122
Libâneo, José Carlos 27, 30, 35, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80
Língua Portuguesa 28, 33, 51, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 120, 178, 180, 201, 202, 206
Literatura infantil 105, 106, 108, 109, 112, 114

M

Marca e marketing educacional 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 161, 162, 163, 164
Mediação docente 55, 200, 211, 212, 213, 214, 216
Mercado de trabalho 139, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199
Metodologia Caso de Ensino 134, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 148, 160, 162
Metodologias ativas 23, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 35, 46, 81, 86, 87, 88, 89, 91, 135, 139, 173, 175, 178
Metodologias inovadoras 166, 167, 170, 171, 173, 174, 175

N

Necessidades educacionais especiais 13, 14, 19, 23

O

Oralidade 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 106, 113, 170, 201

P

Planejamento pedagógico 18, 25, 34, 132
Portfólios 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 120, 144
Prática docente 18, 31, 41, 71, 86, 183
Práticas pedagógicas inovadoras 25, 26, 27, 30
Precarização do trabalho 187, 188, 189, 192, 194, 195, 197, 198
Prescrição curricular 211, 214
Produção textual 32, 47, 48, 56, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92
Projeto Político-Pedagógico (PPP) 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 122, 211, 215
Psicomotricidade 118

Q

Quilombos 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

R

Recursos pedagógicos 13, 14, 18, 19, 20, 21, 29, 117, 127
Relato de experiência 116, 119, 122, 134, 136, 137, 140, 141, 145, 147, 148
Resistência negra 58, 59, 60, 62, 66, 68
Resolução de problemas 28, 32, 33, 135, 139, 167, 170, 173, 175, 179, 180, 183
Revista Repensar 134, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 161, 164

S

Saúde mental 93, 97, 98, 101, 102, 103
Sexualidade na escola 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
Socialização 31, 114, 116, 126, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 178
Sousa, Maurício de 150, 154, 155, 162, 163

T

Tabu 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132
Tecnologia assistiva 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23
Turma da Mônica 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 164, 165



AYA EDITORA

2026