

## ORGANIZADORES

Simone Aparecida Pinheiro de Almeida • Adiléia Ribeiro Santos  
Alisson Lima Emiliano • Gabriela Chem de Souza do Rosário  
Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf

# PESQUISA E EDUCAÇÃO: SABERES CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL



**Editora-chefe:**

Dra. Zélia Halicki

**Conselho Editorial:**

Dr. Adriano Stadler – Instituto Federal do Paraná  
Dr. Adriano Marcos Fuzaro – Instituto Federal do Paraná  
Dr. Adilson Carlos da Rocha – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Me. Álvaro Argemiro da Silva – Universidade do Centro Oeste do Paraná  
Dr. Cesar Eduardo Abud Limas – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Dra. Elaine Cristina Arantes - Instituto Federal do Paraná  
Dra. Eliane Fernandes Pietrovski – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Dra. Gislaine Martinelli Baniski – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Dr. Marcos Roberto Köhl – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Dr. Jakson Renner Rodrigues Soares – Universidade da Corunha – Espanha  
Dr. Rodrigo Luiz Morais da Silva – Instituto Federal do Paraná  
Dr. Rodrigo de Souza – Universidade de Brasília  
Dr. Rodrigo Cortopassi Goron Lobo – The City University of New York  
Dra. Rubia Carla Mayer Biscaia – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Dr. Roberto Ari Guindani - Instituto Federal do Paraná

## FICHA CATALOGRÁFICA

P474	Pesquisa e educação: saberes construídos na formação inicial [livro eletrônico] / organizado por Simone Aparecida Pinheiro de Almeida et al. Ponta Grossa: ZH4, 2022. 246 p.; il.; E-book PDF.  ISBN: 978-65-84783-09-6 DOI 10.51360/zh4.202210-10  1. Ensino fundamental – aprendizagem – distúrbios. 2. Pandemia. 3. Pedagogia Waldorf. 4. Método Montessori. I. Almeida, Simone Aparecida Pinheiro de et al. II.. T.  CDD: 371.26
------	---

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos CRB 9/986.

Esta é uma obra de acesso gratuito que tem objetivo de disseminar o conhecimento.  
A responsabilidade pelo conteúdo e autenticidade de cada artigo é atribuída a seus autores.

Diagramador: Alan Graciano

Editora ZH4 – CNPJ 39.857.442/001-94  
Rua Anita Garibaldi, 1400 – Sala 104  
Bairro Órfãs – Ponta Grossa – Paraná

## SUMÁRIO

Capítulo 1	Reflexões sobre os distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental ..... <i>Ana Flávia de Oliveira; Meire Larissa Tertuliano Pinto; Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p06-25	06
Capítulo 2	A inclusão escolar e o transtorno do espectro autista: desafios do professor de ensino fundamental ..... <i>Ana Paula Ferreira; Karoline Carneiro Jesus; Alisson Lima Emiliano</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p26-41	26
Capítulo 3	Pandemia COVID-19: adversidades e desafios enfrentados pela gestão escolar e docentes ..... <i>Adiléia Ribeiro Santos; Ketlen Saides Santana dos Santos; Simone Aparecida Pinheiro de Almeida</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p42-57	42
Capítulo 4	Os fundamentos da pedagogia Waldorf e do método Montessori na atuação da associação beneficente Lua Nova/PR ..... <i>Mariane Pereira Leal; Simone Aparecida Pinheiro de Almeida</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p58-80	58
Capítulo 5	A pandemia COVID-19: Desafios e dificuldades da aprendizagem para alunos de inclusão do ensino fundamental anos iniciais ..... <i>Luana Lara de Oliveira; Simone Aparecida Pinheiro de Almeida</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p81-97	81
Capítulo 6	Educação inclusiva em tempos de pandemia ..... <i>Fernanda Petlis Ferrando; Gabriela Chem de Souza do Rosário</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p98-110	98
Capítulo 7	A exclusão digital no período da COVID-9 e as relações com o ensino-aprendizagem ..... <i>Adiléia Ribeiro Santos; Kathlyn Franciele Gonçalves; Kermilin Kessy Onieski; Simone Aparecida Pinheiro de Almeida</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p111-124	111
Capítulo 8	Arteterapia na educação especial: um estudo sobre produções científicas ..... <i>Larissa Barbosa; Rubia Teresinha Skeika; Alisson Lima Emiliano</i> DOI 10.51360/zh4.202210-10-p125-141	125

Capítulo 9	Evasão universitária no curso de pedagogia: estudo de caso em uma instituição de ensino superior no município de Ponta Grossa .....	142
	<i>Lia Mara Bonfim Camargo; Alisson Lima Emiliano</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p142-154	
Capítulo 10	Adaptação na educação infantil: reflexões sobre o berçário .....	155
	<i>Isabelli Assunção da Motta; Larissa Kemelyn de Oliveira; Gabriela Chem de Souza do Rosário</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p155-168	
Capítulo 11	Alfabetização no contexto da pandemia COVID-19: uma revisão bibliográfica ...	169
	<i>Franciele Ferreira do Nascimento; Marjory Ingrid Neri da Silva; Gabriela Chem de Souza do Rosário</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p169-183	
Capítulo 12	O ingresso da criança de 0 a 3 anos na educação infantil: reflexões a partir de Vygotsky e Wallon .....	184
	<i>Josiane Gomes Ribas Palhano; Gabriela Chem de Souza do Rosário</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p184-196	
Capítulo 13	Alfabetização no contexto de pandemia covid-19: reflexões sobre a realidade escolar .....	197
	<i>Ester Alves dos Santos; Gabriela Chem de Souza do Rosário</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p197-213	
Capítulo 14	Importância do pedagogo na brinquedoteca hospitalar .....	214
	<i>Marisol Rodrigues Gomes Trindade; Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p214-228	
Capítulo 15	A importância da afetividade entre professor e aluno do ensino fundamental dos anos iniciais .....	229
	<i>Aline Gabriele Kuhn; Kemely Kendi Batista Cesar; Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf</i>	
	DOI 10.51360/zh4.202210-10-p229-245	

## APRESENTAÇÃO

A presente obra denominada Pesquisa e Educação: Saberes construídos na formação inicial aborda os saberes edificados pelos professores no processo de formação continuada, dada a necessidade de uma educação que busque desenvolver uma sociedade reflexiva e participativos de suas práticas, no intuito de reelaborar e redefinir constantemente as formas de representação e significação social. Na imagem do professor estão refletidas as concepções educacionais, sua base ideológica, além das metodologias necessárias para a sua prática que por sua vez influenciam diretamente o docente na assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O livro, já no capítulo 1 traz um estudo que objetivou ressaltar a presença cada vez mais comum dos distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 2, o estudo desenvolvido investigou os desafios do professor sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A descoberta das dificuldades que diretores, pedagogos e professores encontraram na escola durante a pandemia foi o objetivo do estudo do capítulo 3, que por meio da análise dos dados obtidos, levantou os principais pontos de dificuldade, bem como os desafios causados aos professores e grupo de gestão devido a pandemia.

Já o objetivo do estudo do capítulo foi o de investigar a trajetória histórico-pedagógica da Associação Beneficente Lua Nova, a partir da construção do referencial teórico com os aspectos relevantes da fundação da instituição e da fundamentação da Pedagogia Waldorf e o Método Montessori

No capítulo 5 foi desenvolvido uma pesquisa cujo objetivo principal foi identificar as consequências e impactos da pandemia no processo de ensino dos docentes e de aprendizagem dos alunos inclusos no ensino fundamental anos iniciais.

No capítulo 6 ressalta-se o que as produções científicas indicam sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos frente ao ensino considerando as publicações no período da Pandemia da COVID-19, especificamente em relação a tais alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos selecionados abordam a necessidade de metodologias diferenciadas e ensino especificamente pensado para incluir, no entanto, apesar de contemplarem o período de pandemia não foram localizadas produções que discutam de forma pontual ações inclusivas no ensino remoto, expressando assim uma lacuna nas produções científicas e a necessidade de aprofundamento no tema.

O capítulo 7 é resultado de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em compreender qual foi a maior dificuldade dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em meio ao período pandêmico do Sars-CoV-2 (Covid-19), bem como, as principais dificuldades encontradas pelas famílias em relação ao ensino no modo remoto, o qual foi adotado de forma emergencial devido à pandemia causada pelo Covid-19.

Na sequência, o capítulo 8 traz a arteterapia com perspectiva na Educação Especial como uma metodologia de apoio ao desenvolvimento que proporciona conforto, estimulando a comunicação e a criatividade do indivíduo, torna-se um elemento facilitador para o educador e o educando. O objetivo principal desse trabalho é investigar como a arteterapia auxilia no desenvolvimento e no bem-estar de crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial.

O capítulo 9 evidencia as razões de estudantes que se evadiram do curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Ponta Grossa cujos resultados apontam que as participantes escolheram o curso por motivos como: gostar de criança e de gostar de ensinar. No entanto, em sua maioria, as mulheres escolhem por evadir-se do curso ainda jovens e destacaram como principais motivos, fatores econômicos e familiares.

No capítulo 10 o trabalho busca compreender o processo de adaptação na educação infantil, especificamente no berçário, para tal propõe-se de forma específica a analisar as dificuldades vivenciadas por professores e por pais de alunos, no que diz respeito a adaptação. O envolvimento dos pais nesse processo é de suma importância, pois é através deles que a criança adquire confiança em sua professora e no espaço em que ficará. A professora tem o papel de promover um ambiente acolhedor e de significado para a criança, além de transmitir confiança, destaca-se a importância da formação pedagógicadocente nessa relação.

Na sequência, o capítulo 11 tem por objetivo conhecer como se deu a alfabetização durante a pandemia, e como objetivos específicos identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, além de reconhecer possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Estando a sociedade em constante mudança e as escolas também, ocorreram diferentes orientações ao longo dos anos sobre a entrada da criança na Educação Infantil sendo que, pode ocorrer a entrada na escola antes do ensino obrigatório de 4 anos. Tendo em vista este ingresso precoce, o trabalho do capítulo 12 buscou compreender quais as contribuições de Vygotsky e Wallon para o ingresso da criança na Educação Infantil, e especificamente discutir qual o benefício da criança que ingressa na Educação Infantil antes do ensino obrigatório.

O objetivo do estudo do capítulo 13 foi de analisar o processo de alfabetização na realidade escolar em um contexto de pandemia. O estudo compreendeu que a alfabetização, é um processo contínuo, e que as crianças possuem dificuldades na aprendizagem que precisam ser recuperadas no contexto pós-pandemia. Sendo um dos desafios identificados pelas alfabetizadoras, adaptar-se ao mundo virtual.

A importância do profissional licenciado em Pedagogia na brinquedoteca hospitalar é o objeto de estudo no capítulo 14 onde, uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica foi realizada em bases de dados. A partir de uma análise de natureza qualitativa, foi possível observar que o pedagogo tem um papel essencial para promover um ensino de qualidade às crianças por meio do uso lúdico no ambiente hospitalar.

Finalizando a presente obra, o capítulo 15 é um estudo resultante da produção acadêmica para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade UniCesumar, no município de Ponta Grossa, PR cujo tema provocou a reflexão acerca da importância da afetividade entre professor e aluno do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. O objetivo foi analisar a afetividade como um fator constituinte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os organizadores do presente livro desejam uma boa leitura!

# CAPÍTULO 1

## REFLEXÕES SOBRE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p06-25

Ana Flávia de Oliveira  
Meire Larissa Tertuliano Pinto  
Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf



# REFLEXÕES SOBRE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Flávia de Oliveira <sup>1</sup>  
Meire Larissa Tertuliano Pinto <sup>2</sup>  
Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf <sup>3</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa é uma revisão bibliográfica desenvolvida com caráter qualitativo segundo encaminhamentos de pesquisas do tipo estado do conhecimento que reuniu estudos sobre a temática. O objetivo foi ressaltar a presença cada vez mais comum dos distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados dentro da temática foi desenvolvida por meio da busca de artigos, teses e dissertações, nas plataformas CAPES e *Google Acadêmico*, entre os anos de 2019-2022. A partir dos trabalhos selecionados, foram organizadas três categorias: considerações sobre as dificuldades e transtornos de aprendizagem; a relação da família-escola mediante os distúrbios de aprendizagem e o papel do pedagogo e do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem e possíveis intervenções. Diante das três categorias organizadas na pesquisa para análise, pode-se perceber que os transtornos de aprendizagem são comuns e estão sendo cada vez mais abordados e diagnosticados, tal constatação remete à reflexão sobre a necessidade de buscar formação continuada e constante aperfeiçoamento profissional, para que seja possível estabelecer práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

**Palavras-chave:** Distúrbios de aprendizagem. Dificuldades. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inclusão.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo ressaltar a importância de conhecer as definições, características, e as implicações das crianças com transtornos específicos do desenvolvimento e os distúrbios de aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo essa uma importante etapa do desenvolvimento infantil, na aquisição da linguagem escrita e do raciocínio lógico.

É preciso que os profissionais e acadêmicos reflitam sobre como as dificuldades de aprendizagem são vistas no ambiente escolar e domiciliar para promover práticas pedagógicas mais efetivas. Smith (2001) relata que o tema permanece pouco compreendido, pois envolve uma ampla gama de questões que podem afetar diversos aspectos do desempenho escolar. Portanto, ao discutirmos sobre os distúrbios de aprendizagem pode e deve envolver diferentes direções metodológicas e teóricas.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. *E-mail:* anaflaviaolivz@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. *E-mail:* meirelarissatertuliano@gmail.com

<sup>3</sup> Especialista. *E-mail:* sheilamargraf@yahoo.com

Neste artigo, discutiremos sobre os transtornos de aprendizagem, juntamente com as definições, assim como características e sinais clínicos recorrentes. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica parte do pressuposto de como as dificuldades de aprendizagem comprometem o ensino-aprendizagem, o papel da família frente o desenvolvimento da criança e qual a importância das práticas pedagógicas para a formação integral da criança mesmo com suas dificuldades e especificidades, desde o momento que é inserida na instituição escolar.

Ao longo da pesquisa, serão descritos os distúrbios de aprendizagem, a relação da família-escola mediante as dificuldades de aprendizagem, e o papel do pedagogo e do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem e possíveis intervenções. Dispostos através de pesquisas bibliográficas, não sendo uma resolução absoluta.

## **2 CONCEITUANDO A APRENDIZAGEM**

O processo de aprendizagem é complexo, pois envolve diversas teorias que conceituam e explicam como a aquisição do conhecimento acontece, entre elas a Teoria da Epistemologia Genética e Teoria Sociocultural.

Para Jean Piaget (1896-1980), a aprendizagem é a aquisição de conhecimentos através das estruturas cognitivas do indivíduo, principalmente o pensamento e a linguagem. Em sua pesquisa sobre a teoria epistemológica, Cavicchia (2010) definiu os quatro estágios do desenvolvimento da criança segundo Piaget, sendo eles o sensório-motor que ocorre entre 0 e 2 anos. A criança começa a perceber as sensações e os objetos externos e os efeitos que suas ações motoras causam. No pré-operatório, que ocorre a partir dos 2 anos e vai até os 7, o pensamento e a fala se desenvolvem e permitem criar representações da realidade externa, o que consolida as funções cognitivas. Durante o operatório-concreto, acontece entre 7 e 12 anos, o pensamento lógico se estabelece e permite a manipulação de informações e experiências, a resolução de problemas e a noção de certo e errado. Por fim, o operatório-formal surge a partir dos 12 anos, tem como característica a capacidade de compreender conceitos abstratos e as outras pessoas.

Ainda para Cavicchia (2010), os estágios de desenvolvimento identificados por Piaget levam à aquisição do conhecimento por meio da adaptação, acomodação e assimilação. As ações humanas sobre os objetos provocam um desequilíbrio na estrutura cognitiva, e os esquemas mentais (conhecimentos) são construídos por meio da assimilação e acomodação das ações.

Na teoria sociocultural desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem é um fenômeno que ocorre a partir da mediação do ambiente e da influência exercida sobre o indivíduo. Em seus estudos, Vygotsky (1982) afirma que o meio social que o indivíduo está inserido é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação.

Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, o autor acima citado, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Para ele, não há a "natureza humana", a "essência humana", somos primeiro seres sociais e depois nos individualizamos.

Na questão escolar, Freitas (2000) define qual seria o professor ideal na teoria de Vygotsky, aquele que com sua experiência, realiza a intervenção e mediação em ambiente escolar, do aluno com o conhecimento. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a

Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

Vygotsky tinha uma linha de pensamento que se incorporava na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que consiste na distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho (IVAN PAGANOTTI, 2015).

## 2.1 DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM

Dificuldades de aprendizagem, ou distúrbios de aprendizagem, afetam a maneira como as crianças recebem e processam informações, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, Smith (2001, p. 14) diz que esses “alunos apresentam transtornos neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Conforme aplicadas as técnicas, são observados os aspectos como percepção, memória, linguagem, raciocínio e atenção, entretanto, Scoz (1994) coloca que os problemas de aprendizagem não são limitados a causas físicas, nem a análises das condições sociais. É necessário focar em aspectos como fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, os distúrbios de aprendizagem e TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) são enquadrados nos Transtornos Funcionais Específicos, assim, o ensino regular atua em conjunto com a educação especial, para atender as necessidades específicas da criança (BRASIL, 2008). São considerados distúrbios de aprendizagem a dislexia, discalculia e o TDAH. A dislexia, segundo Lyon (*apud* SANTOS e NAVAS, 2002, p. 30), “é um distúrbio específico de linguagem de origem constitucional caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, causada por uma ineficiência no processamento da informação fonológica.” A dislexia pode se apresentar com diferentes graus de dificuldade, além da dificuldade de leitura e a de adquirir a escrita.

A discalculia, segundo Sampaio (2014), é um distúrbio que envolve um comprometimento específico em habilidades aritméticas básicas: reconhecimento dos algarismos, formação de números em dezenas, centenas, milhares, operações básicas de soma e subtração, cometendo equívocos na solução de problemas verbais, contagens, habilidades computacionais e compreensão dos números.

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é um transtorno neurológico, provindo de causas genéticas, que surge na infância e acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, tendo como característica a desatenção, impulsividade e a inquietude.

Tais conceitos e implicações sobre os transtornos de aprendizagem serão abordados de forma mais aprofundada ao longo da pesquisa e análise de seus resultados.

### 3 ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA

A revisão bibliográfica foi desenvolvida de forma qualitativa. Pesquisas de tipo qualitativo abordam as relações humanas por meio da consideração do contexto; a percepção do ambiente onde as relações se desenvolvem é fundamental para que os dados possam ser compreendidos. Bogdan e Biklen (1994) apontam que os elementos de análise na pesquisa qualitativa não podem ser percebidos de forma isolada, é necessária a fidelidade do pesquisador ao que foi por ele constatado.

É comum relacionar o trabalho de pesquisa com o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas a ser estudado, dessa forma esquecemos que os documentos escritos constituem uma rica fonte de dados. A análise de materiais diversos, já publicados, que podem ser reexaminados, buscando interpretações complementares, constitui o que denominamos pesquisa bibliográfica e qualitativa. De acordo com Fonseca (2002, *apud* GERHARD e SILVEIRA, 2009, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A metodologia "estado do conhecimento", segundo Romanowski e Ens (2006), trata-se de pesquisas que abordam um setor mais restrito de publicações. As autoras ainda complementam ao dizerem que “faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 38).

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento, a pesquisa foi realizada no *Google Acadêmico*, a qual teve aproximadamente 17.800 resultados. Foram delimitadas publicações de dois mil e dezenove a dois mil e vinte e dois. Para a busca, foram utilizadas as palavras chaves Dificuldades de Aprendizagem e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dos filtros e dos títulos foram selecionados 49 trabalhos e após a leitura de seus resumos foram escolhidos 31 artigos.

Após leitura aprofundada dos artigos selecionados na plataforma *Google Acadêmico* foram obtidos 24 trabalhos do tipo artigos dentro da temática Dificuldades de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para análise.

No segundo momento, a busca foi realizada na plataforma Capes, com o objetivo de encontrar artigos na temática da pesquisa. Para refinar a busca foram utilizados três filtros: Em Tipos de recurso, a opção Artigos foi selecionada, em data de criação, foram delimitados trabalhos de dois mil e dezenove a dois mil e vinte e dois; Em Idioma, a opção Português foi selecionada. Para a busca, foram utilizadas duas combinações, de três e cinco palavras. A combinação buscada foi “dificuldades de aprendizagem” e “anos iniciais do ensino fundamental”. A partir dela, foram obtidos 1.454 resultados. A partir da leitura de seus títulos,

foram selecionados 12 trabalhos e após leitura dos resumos, foram selecionados 7 trabalhos que mais se encaixavam com a proposta.

Após leitura detalhada, foram retirados da pesquisa 7 trabalhos, por seus resultados não demonstraram relação significativa com os objetivos da presente pesquisa ou por não estarem disponíveis para leitura, resultando em 4 trabalhos para análise. Portanto, na plataforma Capes foram obtidos 4 trabalhos do tipo teses e dissertações dentro da temática Dificuldades de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entre artigos, teses e dissertações foram selecionados 28 trabalhos, que foram organizados conforme quadros a seguir:

**QUADRO 1** - Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma *Google Acadêmico*

INDEXADOR	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES
GOOGLE Acadêmico	Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem?	2019	CORSO, Luciana Vellino; MEGGIATO, Amanda Oliveira
	Transtornos de aprendizagem e percepção docente Análise em escolas sul mineiras	2019	FARIA, Thais de Cássia Cintra de; GOMES, Celso Augusto dos Santos; JÚNIOR, Pedro dos Santos Portugal; MOREIRA, Alessandro Messias
	A maior incidência masculina nas dificuldades e transtornos de aprendizagem: interseções entre gênero e raça	2019	ALVES, Isabella Nara Costa
	O processo de letramento de um aluno com TDAH no 3º ano do ensino fundamental	2019	CASAGRANDE, Samira; SOUZA, Ana Paula Luz de
	Alfabetização matemática de crianças com discalculia	2019	COUTINHO, Diogenes Jose Gusmao; SILVA, Joseilda Ferreira Barbosa da
	A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal	2019	GONÇALVES, Valdirene Luiz
	Uma abordagem neurocientífica para os estudos psicopedagógicos: uma reflexão do estado da arte	2019	RAMOS, Suzana de Abreu; SILVA, Victor Ramos
	Os fatores que ocasionam os problemas de aprendizagem nas crianças	2019	CANDEIRA, Rebeca Moreira; COSTA, Elaine Cristina dos Santos; SARAIVA, Rafisa Figueiras;
	Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem: nos Primeiros anos de Escolarização	2019	MORO, Leticia Gonçalves Borin; CARLESSO, Janafina Pereira Pretto
	TDAH e as dificuldades de	2019	SANTOS, Leila de Freitas

	aprendizagem: um olhar psicopedagógico		Francisco
	Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem?	2020	STÜRMER, Patrícia Aparecida; UMBELINO, Janaina Damasco
	Psicopedagogo e alguns transtornos específicos de aprendizagem no contexto escolar	2020	NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello; SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da; SILVA, Eliane Braz da,
	TDAH e suas variações – um novo olhar pedagógico	2020	ALMICCI, Gabriella de Paula; LOPES, Elizangela
	A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação	2020	ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; CARVALHO, Leonardo Crevelário de Souza
	As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social	2020	SIMÕES, Emília Danielle França
	Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura	2020	GODOY, Dalva Maria Alves; SILVA, Grazielle Franciosi da
	Compreensão oral e de leitura na dislexia e no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	2020	CORREA, Jane; HOLANDA, Maria Clara; MOUSINHO, Renata
	Discalculia do Desenvolvimento: alguns estudos sobre definições, diagnósticos e intervenções pedagógicas	2020	LARA, Isabel Cristina Machado de
	A importância da psicomotricidade na Aprendizagem de crianças com dislexia nos primeiros anos do Ensino Fundamental	2020	COSTA, Leysa Lima da; FILIPE, Amorim Marluce MOREIRA, Andreia da Silva
	Dislexia e a Dificuldade Na Aprendizagem: Identificação e possibilidades de intervenção	2020	CRUZ, Tatiane de Fátima Carneiro
	A atuação do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem: uma abordagem reflexiva	2021	JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva; SILVA, Flávio Ismael Vieira da
	A evolução da Psicopedagogia e a importância do psicopedagogo	2021	FAUSTINO, Ana Paula Cunha; SILVA, Mônica Caetano Vieira da
	As Contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem	2022	SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SILVA, Rafael Soares; SILVA, Izabel Rodrigues da

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na Plataforma *Google Acadêmico*.

**QUADRO 2** - Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma capes

INDEXADOR	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES
CAPES	O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico	2019	CIA, Fabiana; GUALDA, Danielli Marins
	Mais rápidas que a escola: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar	2019	BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de
	Educação Básica: Dificuldade de Aprendizagem, a percepção do professor e sua ação pedagógica com crianças das séries finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental	2019	BARBOSA, Flávia Rodrigues; LOFIEGO, Lucimara; OLIVEIRA, Cláudia Stefany de; OLIVEIRA, Ana Cristina Guedes; ROMÃO, Rosemary
	Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2020	PRIOSTE, Cláudia

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na Plataforma CAPES.

Em relação aos trabalhos sobre Transtornos de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas plataformas pesquisadas, organizaram-se três categorias baseadas numa perspectiva de Bardin, construídas a partir das similaridades de informações obtidas na análise.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Oliveira *et al.* (2019) descrevem que no final do século 19 e início do século 20, a atenção à infância passou a ser vista como uma questão econômica e política, e intensificaram-se os esforços para desenvolver políticas públicas voltadas para a recuperação da infância. Montessori, Froebel, entre outros autores deram vida à ideologia da escola, e defenderam a presença de todas as crianças na escola, apesar de benéfico, também surge a segregação, entre os alunos com alto desempenho e os que possuíam dificuldades e transtornos.

Porém, nesta perspectiva, segundo Oliveira *et al.* (2019), começam a ser questionadas questões de aprendizagem e não aprendizagem das crianças, em meados dos anos 60, começam a surgir os primeiros estudos e investigações às crianças que não aprendem, o porquê de não aprenderem e de como lidar com tais situações que não as levem a retenção.

Em seus estudos, Moro e Carlesso (2019) defendem que toda a aprendizagem está ligada a processos biológicos e mentais, tais como a motivação, a percepção e a memória e que estas precisam ser constantemente estimuladas. As autoras ainda ressaltam que a dificuldade de aprendizagem é diferente do distúrbio de aprendizagem.

A confusão entre os termos pode levar a práticas pedagógicas equivocadas com as crianças, o que pode vir a prejudicar ainda mais seu ensino-aprendizagem. De acordo com as pesquisadoras Moro e Carlesso (2019), os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a

problemas de ordem hereditária ou neurológica que prejudicam a aprendizagem de conteúdos escolares, compreendendo uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática. Nesse caso, o educando apresentará dificuldades de aprendizagem, de caráter mais permanente, já que é algo inerente ao sujeito. Lara (2020) sublinha em sua pesquisa, “uma dificuldade é passageira, sanada com devidas intervenções. Entretanto, um transtorno é perene, é amenizado com intervenções, mas não tem cura”.

Ainda em relação a aprendizagem, Santos (2019) afirma que o processo de aprendizagem se inicia com o nascimento e persiste até a vida adulta, para que o indivíduo consiga se adaptar às situações vivenciadas em seu cotidiano, o que resulta em oportunidades de conhecimentos e na prática de ações que desenvolvem habilidades, moldadas durante o processo de aprendizagem.

A autora destaca ainda a importância de não rotular o aluno que apresenta distúrbios de aprendizagem como uma pessoa incapaz de aprender e que é papel da escola proporcionar um ambiente que oferece diversas oportunidades para a aquisição de conhecimento. Santos (2019) pontua que as dificuldades podem ser algo momentâneo ou não, mas que deve ser analisada de forma criteriosa, para que sejam feitas as intervenções necessárias.

#### **4.1.1 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**

No estudo de Corso e Meggiato (2019), 26,66% dos alunos foram encaminhados não por apresentarem dificuldade com o ensino do conteúdo, mas por apresentarem problemas comportamentais em sala de aula. Segundo relatos, 35% das amostras apresentaram desatenção; 8,33% falta de motivação; 6,66% agitação; 3,33% agitação relacionada à desatenção. Os professores muitas vezes confundem problemas comportamentais com desempenho acadêmico. De qualquer forma, a incidência de comorbidades entre transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e problemas de aprendizagem é alta, com aproximadamente 15% a 20% dos alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) apresentando os critérios para o diagnóstico de TDAH. Na idade escolar, os alunos com TDAH são mais propensos a repetência, desistência, baixo desempenho acadêmico e dificuldades emocionais e interpessoais.

Ao pesquisar sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Alves (2019) pode observar a maior incidência em meninos, entre as classificações existentes. Constatou-se que a desatenção é mais propensa nas meninas e a hiperatividade é facilmente identificada nos meninos, com uma proporção total de 2 meninos para uma menina (em crianças).

Entre essas classificações, Souza e Casagrande (2019) descrevem que o que prevalece em uma criança com TDAH, com sintoma de desatenção, é a dificuldade de prestar atenção em detalhes, manter a atenção, muitas vezes parece não ouvir, não gosta de atividades que requerem um esforço mental por muito tempo, costuma perder seus pertences e se distrai facilmente. Já o sintoma de hiperatividade impulsiva, as autoras destacam a inquietação de não conseguir ficar parado, subir nas coisas, correr sem sentido, e a dificuldade em atividades que exigem silêncio. Lembram ainda, que na maioria dos casos o TDAH acompanha o indivíduo pelo resto da vida, mas o diagnóstico fica mais evidente na criança dos 7 aos 14 anos, bem como os comportamentos de desatenção, inquietação e impulsividade que começam a ser mais observados.

Freitas e Baptista (2019) dizem que sendo a professora a pessoa que está em contato cotidiano com a criança, esta é a primeira a avaliá-la, na pesquisa dos autores, a maior queixa dos educadores é a agressividade, e relatam que é comum ouvir que uma criança que apresenta

agitação e impulsividade é hiperativo, o sujeito passa a ser apenas a palavra de sua nomeação, ele passa a ser o diagnóstico.

Gonçalves (2019) salienta que um dos critérios para o diagnóstico do TDAH é que os sintomas estejam presentes em pelo menos dois ambientes, por exemplo, escola e em casa. A família como responsável pela educação das crianças deve participar ativamente do seu processo de desenvolvimento. Quando um determinado comportamento do estudante é percebido na escola e em casa é a família quem buscará acompanhamento médico para então detectar ou não o diagnóstico de TDAH. A família precisa estar presente em todo o processo de desenvolvimento desses estudantes, a pesquisa do autor ainda demonstra que, conforme percepção dos professores, metade das famílias acompanham a vida escolar e o desenvolvimento dos estudantes com TDAH, porém ainda tem 50% das famílias que não acompanham. Esse dado é alarmante se considerarmos que a família precisa estar ciente das características desse transtorno e quais são as melhores formas de lidar com essas crianças, principalmente para evitar os “rótulos” que recebem por falta de conhecimento daqueles que convivem diretamente com eles.

Souza e Casagrande (2019) complementam que sem o conhecimento sobre o TDAH, os educadores podem ter uma visão equivocada do aluno. Atribuindo a essa criança um rótulo de desobediente, de mal educado e rebelde, refletindo no processo de aprendizagem, bem como em suas relações com as pessoas próximas da criança. Além disso, a pesquisa aponta que esse transtorno pode fazer com que a criança tenha uma perspectiva negativa de si e a autoestima baixa e isso pode causar riscos de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades interpessoais.

Lopes e Almicci (2020) defendem que a proximidade entre professor e o aluno, faz necessária no trabalho com os alunos com TDAH, ajudando a esclarecer previamente as regras e rotinas das aulas. Deixando bem claro à criança o que será esperado sobre sua conduta. As autoras pontuam em seus estudos que a ABDA (Associação Brasileira de Déficit de Atenção) trabalha cada dia mais com o intuito de garantir algumas conquistas legais para pessoas com TDAH, já que este transtorno ainda não possui uma legislação nacional que o ampare.

#### **4.1.2 Dislexia**

Muitas vezes a criança começa a apresentar dificuldades desde o primeiro ano escolar, Correa, Holanda e Mousinho (2020) discorrem que é neste período que se iniciam maiores cobranças em relação ao desempenho escolar e a demanda de leitura tende a aumentar significativamente. Nos educandos com dislexia, os autores afirmam que há grande latência na realização das tarefas de leitura que pode ser justificada por déficits na fluência de leitura, alterações no armazenamento e recuperação das informações linguísticas, por prejuízos na codificação fonológica e problemas de compreensão de leitura.

Cruz (2020) considera que o ensino infantil e as séries iniciais oferecem maiores oportunidades na prevenção de problemas com a leitura e também em outros problemas de aprendizagem. Sendo fundamental que se indique nos anos iniciais os primeiros sinais sugestivos de alterações que possam prejudicar a aquisição da leitura e da escrita e, nesses casos, oferecer a intervenção adequada às alterações encontradas.

Ramos e Silva (2019) pontuam que as dificuldades encontradas durante a aquisição da linguagem estão no aparecimento da fala atrasada, na dificuldade em combinar palavras para formar frases, na presença de alterações fonológicas, na inversão na área das palavras nas frases, na fala das pessoas próximas que não conseguem compreender o que está sendo falado pela

criança, no vocabulário restrito, nas dificuldades para aprender novas palavras, na repetição de sílabas, não conseguir relatar fatos e apresentar dificuldades para ler e escrever. Diante disso, o primeiro a se fazer é tentar interpretar o problema, seja através dos familiares, professores ou por acompanhamento da equipe multidisciplinar. Os autores destacam que há uma grande necessidade de orientação especializada à família para que ela esteja ciente dessa dificuldade.

Conforme Olivier (2011, p. 52),

O que acontece com o disléxico é que, na maioria dos casos, ele não identifica sinais gráficos, letras ou qualquer código que caracteriza um texto. Portanto, ele não troca letras, porque seu cérebro sequer identifica o que seja uma letra. Se inverte letras e sílabas, é simplesmente porque nem sabe o que são letras e sílabas e não porque “troca letras”, como se insiste em divulgar. Existem muitos distúrbios que fazem realmente a pessoa trocar letras, um deles é a dislalia.

Ressaltando as possíveis intervenções, Silva e Godoy (2020) veem a avaliação das habilidades de consciência fonológica nas crianças em processo de alfabetização, como uma importante ferramenta no auxílio do planejamento de atividades escolares, no desenvolvimento de programas pedagógicos nessa área e na identificação precoce de crianças com risco de dislexia, para o desenvolvimento de uma intervenção eficiente, os autores apontam o entendimento das causas do transtorno como um bom ponto de partida, pois reconhecer o conjunto de indicadores preditivos, importantes para a aprendizagem da linguagem escrita, fornece aos professores um direcionamento a respeito de quais conteúdos utilizar em um programa de ensino. Defendem ainda a importância de programas de ensino que busquem a estimulação das habilidades preditivas para a aprendizagem de leitura e que sirvam de instrumentos para identificação precoce de risco para caracterizar crianças disléxicas.

Sobre as intervenções, Ramos e Silva (2019) afirma que nos casos em que a criança apresenta muitas trocas ou muitos problemas ortográficos, é importante que o fonoaudiólogo participe desse processo de aprendizagem. Já a neuropsicologia avalia os processos atencionais, os processos mnemônicos e a memória, para saber como ela faz todo esse processamento da leitura e da escrita. Já o pedagogo pode estar trabalhando os aspectos de como está o funcionamento dessa leitura, o ritmo, a entonação, na compreensão ou se não tem compreensão desse processo de leitura, enfim, os erros mais comuns. Dessa forma cada profissional deve respeitar a área de atuação do outro e trabalhar em prol da criança que está com tais dificuldades.

### **4.1.3 Discalculia**

Em seu trabalho, Silva e Coutinho (2019) definem a discalculia como um transtorno de aprendizagem da aritmética, enfatizam ainda que estudantes com esse transtorno tendem a apresentar problemas quanto ao conceito dos numerais, habilidades de contagem em defasagens, dificuldades relacionadas à transcodificação numérica e problemas na resolução de cálculos envolvendo as quatro operações. A partir do diagnóstico de Discalculia estabelecido através da junção dos vários testes desenvolvidos pela equipe multidisciplinar, Silva e Coutinho (2019) afirmam que todos os sujeitos envolvidos (familiares, responsáveis, educadores) precisam de instruções sobre o transtorno.

Os pais e/ou responsáveis precisam conhecer o transtorno e aprender a interagir com a criança, bem como as pessoas que convivem com ela. A criança pode e deve receber informações apropriadas, de acordo com a sua idade. Para os autores, está cada vez mais comum as dificuldades de aprendizagem em matemática no início da etapa escolar da criança, e estas, por vezes, se arrastam pelos anos seguintes. Quando os estudantes não alcançam os resultados

esperados, são considerados por alguns professores como “alunos com transtornos ou dificuldades”.

#### 4.2 A RELAÇÃO DA FAMÍLIA-ESCOLA MEDIANTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Simões (2020) define a família como o primeiro vínculo social ao qual a criança está ligada e, por meio dela adquirimos a linguagem, os costumes e práticas sociais. A autora cita o artigo 4º da lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diz que é dever, principalmente da família, assegurar direitos como educação, saúde, dignidade, segurança e convívio familiar e comunitário, visando a integridade e o desenvolvimento total da criança.

Ao utilizar os estudos de Lev Vygotsky (1896–1934), Simões (2020) argumenta que crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, presenciando práticas violentas em família, com pouco estímulo por parte dos pais, tendem a ter prejuízo em seu desenvolvimento e a serem influenciadas pelas mediações negativas estão submetidas ao meio. A autora afirma que compreender esses fatores e a forma como influenciam no desempenho escolar durante as séries iniciais é uma tarefa ainda em construção, que se faz necessária à medida que as dificuldades e distúrbios de aprendizagem se apresentam na escola.

Para Gualda e Cia (2019), a escola tem o dever de disponibilizar à família informações sobre a escolarização da criança, os processos pedagógicos e, inclusive, solicitar sua participação como membro da comunidade educativa e da gestão democrática. As autoras acreditam que o envolvimento dos pais com a escola não beneficia apenas as crianças, pois as instituições que encorajam os familiares a participarem dos assuntos da escolarização de seus filhos tendem a fortalecer a comunidade como um todo.

Na pesquisa de Prioste (2020) os professores relataram que consideram que as dificuldades de aprendizagem decorrem principalmente da falta de apoio e interesse dos familiares às questões escolares das crianças, bem como da desestrutura familiar. O estudo da autora revela ainda que os professores criam expectativas de que as famílias possam oferecer apoio e estímulo às crianças, que acompanhem suas atividades escolares e se comprometam com a escola, o que acaba não acontecendo.

Costa, Saraiva e Candeira (2019) defendem que muitas vezes, a ineficiência dos pais se dá pelo fato de desconhecerem como estimular os filhos de forma adequada. Dessa forma, os autores apontam sugestões capazes de propiciar um melhor rendimento escolar: ter livros em casa para ler para os pequenos, aumentando o vocabulário da criança e facilitando a assimilação de conteúdo das matérias, disponibilizar um lugar adequado para os estudos, incentivo ao cumprimento da lição, orientar sem dar a resposta correta, o dever de casa é da criança e não dos pais. Garantir tempo livre, agenda cheia tira da criança tempo de brincar, provocando cansaço e comprometendo o rendimento. Participar de reuniões dos pais, essa é uma boa oportunidade de conhecer melhor os professores, metodologias e outros pais, que talvez possam estar passando pela mesma situação.

Corso e Meggiato (2019) em seu estudo de caso salientam a importância do diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, pois quanto mais tardio o diagnóstico e a intervenção, maior será a defasagem pedagógica dos alunos. Os estudantes que chegam nos anos finais do Ensino Fundamental, e não conseguem ultrapassar suas dificuldades, constroem um quadro de fracasso escolar. Os autores identificaram que somente um pequeno percentual de alunos recebe apoio na escola, sob forma de atividades extraclases, laboratório de

aprendizagem ou participação da sala de recursos, para sanar suas dificuldades. Esse dado reforça o quanto são falhas as políticas públicas voltadas para prevenir e remediar os problemas de aprendizagem que colocam, com frequência, os alunos em risco de desistirem da escola já nos anos iniciais.

Complementando, Silva, Silva e Schutz (2021) afirmam que para que o processo de desenvolvimento dessas crianças tenha sucesso, é preciso que a família, a escola e a sociedade se unam. Fazendo-se necessária uma nova estrutura organizacional, currículos flexíveis, estratégias teóricas, metodologias eficientes e parcerias com a comunidade, que se alinham com os princípios de uma educação para todos. Os autores destacam a importância de que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convencidos de que cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem.

#### 4.3 O PAPEL DO PEDAGOGO E DO PSICOPEDAGOGO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

Em sua pesquisa, Sturmer e Umbelino (2020) relatam que as crianças chegam para a avaliação por meio de encaminhamentos escritos feitos pelos professores, onde eles especificam o que identificaram como prováveis dificuldades de aprendizagem. A triagem realizada pela equipe leva em consideração alguns critérios como nível de desenvolvimento, história familiar, relação professor criança, criança-escola, bem como a análise da proposta pedagógica do professor. A partir da avaliação realizada pela equipe, as crianças podem ser encaminhadas para um profissional da área da saúde, assim como os professores são orientados a mudar suas estratégias de ensino para poder ajudá-las a superar suas possíveis dificuldades.

Para Moreira e Costa (2020) muitos educadores até encontram resposta para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, portanto não se encontram preparados para lidar com tal situação, devido o índice de aumento nesses casos anualmente se faz necessário que o educador de hoje busque formação contínua e adequada para que o mesmo possa contribuir com essas dificuldades de aprendizagem. Segundo Fonseca (2007, p. 35),

A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, no ensino pré-primário, ou mesmo antes, constitui, portanto, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois, neste período crítico de desenvolvimento, a plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil podem ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores.

Em sua pesquisa, Gonçalves (2019) pontua que uma das orientações expressas na Declaração de Salamanca (1994) é que os docentes participem de cursos de formação com o intuito de conhecer suas especificidades para auxiliar todos os estudantes, inclusive os que apresentam necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem.

A preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. (...) O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos,

bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (SALAMANCA, 1994, p. 10).

Para Gonçalves (2019) é compreensível que conhecer cada Transtorno Funcional Específico, cada necessidade educacional especial com as quais se deparam a cada ano letivo é realmente muito difícil, contudo esses estudantes estão incluídos nas turmas regulares e precisam ser atendidos de forma eficiente. Cabe a cada professor ser um pesquisador, um estudioso em busca de melhorias em sua prática para atender a todos os estudantes de maneira igualitária, mas respeitando as especificidades e necessidades de cada um deles.

Silva, Silva e Schutz (2021) diante disso, apontam que os professores devem estar preparados e atentos para detectar algumas dificuldades e criar condições para que esse aluno venha se sentir acolhido, propor atividades diferentes que ajude em seu desenvolvimento e realizar momentos para os discentes de salas regulares e salas de AEE discutirem atividades e meios para uma melhor chance de desenvolvimento de suas habilidades sociais. É importante que a sala de recursos possa ajudar os alunos em suas atividades, para que haja realmente um processo no ensino-aprendizagem do aluno que precisa dessa sala com os recursos necessários.

O professor ideal na concepção de Corso e Meggiato (2019) seria um educador qualificado que se proponha a atender a diversidade de tempos, de ritmos e de formas de aprender dos seus alunos. Conhecendo as etapas de construção da leitura, da escrita e da matemática e que faça uso de diferentes recursos e práticas educacionais que favoreçam a aprendizagem: adaptação das atividades de sala de aula, monitoria e intervenção individual. Talvez, para os alunos que evidenciam dificuldades somente na leitura ou na matemática, a intervenção não necessite ser tão intensa, mas necessariamente requer uma constante reflexão do professor sobre sua intervenção pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprender do aluno.

Moro e Carlesso (2019) destacam a importância do encorajamento e o afeto por parte do professor, por mais grave que seja a dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, visto que uma criança que não consegue aprender está fadada a ter baixa autoestima e sentir-se inferior. Sendo a autoestima uma ferramenta valiosa para estimular as crianças a buscar a aprendizagem e a se sentirem capazes.

Faustino e Silva (2021) trazem a importância da presença do psicopedagogo no ambiente escolar, fundamental para o desenvolvimento do aluno com dificuldades na aprendizagem, a fim de garantir andamento positivo no desempenho escolar e possibilitar aprimoramento cognitivo, social e cultural do aprendente. Ainda segundo os autores, o psicopedagogo é um profissional de extrema importância como mediador da relação entre a escola e a família, atuando preventivamente. Este profissional trabalha de forma lúdica com seus atendidos para desenvolver habilidades necessárias ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, pode identificar quais aspectos dificultam a entrada e o processamento de novas informações. O psicopedagogo assume um papel muito importante na escola, pois, suas práticas têm caráter preventivo e de assessoramento da equipe pedagógica. Assim, conforme Pontes (2010, p. 423-424):

O trabalho do psicopedagogo na escola é de prevenção das dificuldades de aprendizagem. Ou seja, vai fazer um trabalho institucional: averiguar a formação dos professores; o currículo que está sendo dado e se está sendo adequado às necessidades dos alunos. E a partir dessas necessidades, se o professor está ou não preparado para atender ao aluno. O psicopedagogo vai intervir na formação do professor, supervisor ou orientador pedagógico.

Dessa forma, Faustino e Silva (2021) complementam que as escolas cada vez mais necessitam desse profissional, porquanto seu apoio e atendimento ao sujeito com dificuldades

de aprendizagem se tornam indispensáveis pelo olhar clínico, que considera o sujeito aprendente integralmente, com intuito de minimizar a frequência dos problemas de aprendizagem.

Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), a psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde, com diferentes sujeitos e sistemas, isto é, pessoas, grupos, instituições e comunidades. Conforme o Conselho Nacional de Psicologia, a Psicopedagogia é uma área de interseção entre a Psicologia e a Pedagogia, um saber construído a partir das intervenções na educação, destas duas áreas em conjunto, envolvendo atividades que são de competência do psicólogo e do pedagogo. Ou seja, é uma especialidade no âmbito das duas áreas e que, portanto, exige a formação geral e básica em uma delas.

Cada criança tem um canal sensorial diferente, Faustino e Silva (2021) relatam que algumas são mais visuais, outras mais auditivas, outras mais táteis ou ainda mais sinestésicas. Portanto, um profissional capacitado para atender às diversas demandas relacionadas à aprendizagem na escola, preferencialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pode garantir a aplicação da psicopedagogia preventiva, buscando maior desenvolvimento, pois, a sensibilidade e o conhecimento em conjunto transformam o todo.

Silva e Júnior (2021) relembram o fato do psicopedagogo poder atuar além da escola, poder investigar o aluno no contexto em que convive para fazer análises adequadas e poder direcionar junto com o corpo docente da escola atividades voltadas às dificuldades encontradas. Nesse processo, a família também desempenha um papel fundamental, colaborando com informações e ajudando na busca pelo progresso do sujeito envolvido.

Ramos e Silva (2019) sobre a avaliação realizada pelo psicopedagogo relatam que essa não serve somente para identificar problemas, mas para traçar estratégias de intervenção dessas crianças e adolescentes, como também orientar os pais e o espaço de educação, por isso, a avaliação psicopedagógica deve ser feita com muito critério, cuidado e utilizando instrumentos adequados. É importante fazer as conexões dos pontos que liguem essas atividades ou dificuldades. Enfim, todos os dados que essa avaliação pode trazer para o indivíduo são mais do que resultados de testes psicopedagógicos; temos que estar atentos ao correlacionar dados para entender o caso e auxiliar a criança, a família e a escola.

Para Faria *et al.* (2019) é comum que os transtornos de aprendizagem sejam descobertos na fase escolar quando déficits na linguagem, no raciocínio e problemas atencionais se manifestam de modo mais evidente, já que algumas habilidades passam a ser exigidas nas atividades cotidianas realizadas em sala de aula. Na pesquisa realizada, ao solicitar que os professores para diferenciar dificuldade de transtorno de aprendizagem, os autores puderam verificar que muitos apresentaram dúvidas ou limitação ao fazê-lo, como na resposta seguinte: “Transtorno tem diagnóstico”.

Carvalho e Assis (2020) relatam que alguns profissionais tratam as dificuldades dos estudantes na escola como um problema exclusivo de “incapacidade” dos alunos no processo de aprender ou ainda como uma “patologia”, uma condição puramente orgânica, frequentemente tratada com medicação. Ao contrário desse posicionamento, Jean Piaget (1896-1980) em suas pesquisas, juntamente com colaboradores, explicou que o desenvolvimento intelectual é um processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, entretanto, dependendo de fatores relacionados ao desenvolvimento podem ocorrer avanços ou atrasos no ritmo desse processo.

Cruz (2020) em seu estudo sugere que dentro das escolas, os profissionais de ensino devem oferecer novos meios de aprendizagem, como jogos, leituras compartilhadas,

atividades que busquem desenvolver a escrita e a memória, atividades alternativas, equipamentos especiais e materiais didáticos estimulantes, além de meios adequados no processo de ensino-aprendizagem, como avaliações orais, maior tempo na realização das avaliações e proporcionar um local tranquilo para que elas sejam realizadas. O uso de régua ou qualquer material que ajude a conduzir o monitoramento do texto lido dará oportunidade dessas crianças compreenderem e interpretarem o material impresso com maior facilidade, porque auxiliam o gerenciamento dos recursos cognitivos disponibilizados no ato de ler.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo ressaltar a presença cada vez mais comum dos distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental dentro do ambiente escolar, a percepção da família, do professor e do psicopedagogo sobre sua ocorrência e quais as formas de intervenção propostas nesse contexto. Dentro do apresentado na pesquisa, conclui-se que:

Quando se trata de dificuldades e distúrbios de aprendizagem deve-se considerar que podem existir inúmeras variáveis presentes, naquele momento na vida da criança, que podem interferir em seu desempenho escolar. No período inicial da escolarização algumas crianças podem demonstrar dificuldades que podem e devem ser analisadas pela família e pelos docentes. Salientando o papel da família, sugerindo intervenções e orientações para que o papel do desenvolvimento e aprendizagem da criança não se limite ao ambiente escolar.

Diante das três categorias organizadas na pesquisa para análise, pode-se perceber que os transtornos de aprendizagem são comuns e estão sendo cada vez mais abordados e diagnosticados, tal constatação remete à reflexão sobre a necessidade de buscar formação continuada e constante aperfeiçoamento profissional, para que seja possível estabelecer práticas pedagógicas que promovam a inclusão destes estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Ressalta-se a importância de trabalhos que utilizem encaminhamentos do tipo “Estado do Conhecimento” para a formação acadêmica, pois estes possibilitam ver e conhecer o que já está sendo pesquisado na área em questão, aprofundando assim o olhar sobre a inclusão desses alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem, as possibilidades e as dificuldades a serem superadas.

É esperado que este trabalho proporcione ao leitor uma reflexão a respeito dos distúrbios de aprendizagem presentes nas escolas, expressando as possibilidades de práticas pedagógicas eficientes, sejam elas em trabalhos diferenciados, contando com o apoio de professores especialistas, salas de recursos e até mesmo dos familiares. Porém, sempre remetendo à necessidade de focar na aprendizagem dos estudantes independente de suas singularidades e a não aceitação de que o aluno passe pela escola sem aprender.

Sendo assim, concluimos que por mais coisas que já tenham sido impostas em ambiente estudantil, ainda existem pontos, métodos, pesquisas que precisam ser feitas para que o indivíduo realmente tenha o aproveitamento real de uma aprendizagem. Cada distúrbio tem suas peculiaridades que devem ser trabalhadas e estudadas pelos professores, e pelos pais. Diante das pesquisas, entendemos que os distúrbios afetam muito mais crianças do que imaginamos, e se não tratado, o problema percorre durante toda vida, tanto escolar quanto ambiental, desfavorecendo o indivíduo e trazendo traumas, infelicidades, fazendo com que ele acredite que é incapaz de desenvolver qualquer tipo de atividade.

## REFERÊNCIAS

- ABDA – **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**. Dicas para educadores. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores.html>. Acesso em: 06 mai 2022
- BRASIL. **Lei n. 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal. 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa **em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. <Acesso em: 12 Abr/2022.
- CANDEIRA, R. C.; SARAIVA, R. F.; COSTA, E. C. S. **Os Fatores que Ocasionam As Dificuldades de Aprendizagem nas Crianças**. Pós Graduação Idaam, 2019. Disponível em: >os fatores que ocasionam os problemas de aprendizagem nas crianças< Acesso em: 04 mai 2022.
- CAVICCHIA, D. C. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida**. Acervo Unesp, 2010. Disponível em: ><http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>< Acesso em: 20 Abr. 2022.
- CARVALHO, L. C. S.; ASSIS, O. Z. M. A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação. **Brazilian Journal of Development**. Vol 6, No 10 (2020) < Acesso em: 20 mai 2022.
- CORSO, L. V.; MEGGIATO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? **Revista Psicopedagogia**. Volume 36 - Edição 109, 2019. <Acesso em: 16 mai 2022.
- CRUZ, T. F. C. Dislexia e a dificuldade na aprendizagem: **Revista Mythos**, 12(2), 87-93. 2020. <https://doi.org/10.36674/mythos.v12i2.312>.
- DA SILVA, G. F.; GODOY, D. M. A. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura | Intervention studies in phonological awareness and dyslexia: Systematic literature review. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 25, 1–17, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4921>.
- FARIA, T. C. C.; MOREIRA, A. M.; JÚNIOR, P. P.; GOMES, C. A. S. Transtornos de aprendizagem e percepção docente: análise em escolas sul mineiras. **Revista EDaPECI** 19(2):96-107, 2019.
- FAUSTINO, A. P.; SILVA, M. C. V. A Evolução da Psicopedagogia e a Importância da Psicopedagogia. **Caderno Intersaberes**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-162, 2021.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: Psicologia da Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28, 2000.
- FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Mais rápidas que a escola: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 791–806, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12207. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12207>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GERHARDT, T. A.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS.** Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, D. M. A.; SILVA, G. F. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 25, e204921, 2020.

GONÇALVES, V. L. A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 43-52, mar. 2019. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/478>>. Acesso em: 04 mai 2022.

GUALDA, D. M.; CIA, F. O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 883–899, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12213. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12213>. Acesso em: 10 mai. 2022.

HOLANDA, M. C.; CORREA, J.; MOUSINHO, R. Compreensão oral e de leitura na dislexia e no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p.144-155, ago. 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862020000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862020000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 03 mai. 2022. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200016>.

LARA, I. Discalculia do Desenvolvimento: alguns estudos sobre definições, diagnósticos e intervenções pedagógicas. **Com a Palavra, O Professor**, 7(17), 235-253, 2022. <https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.839>.

LOPES, E.; ALMICCI, G. P. **TDAH e Suas Variações** - Um Novo Olhar Pedagógico. Faculdade de Santa Rita, 2020. Disponível em: >[http://fasar.edu.br/documentos/TIC/2020/Pedagogia/TDAH\\_E\\_SUAS\\_VARIACOES.pdf](http://fasar.edu.br/documentos/TIC/2020/Pedagogia/TDAH_E_SUAS_VARIACOES.pdf)< acesso em: 02 mai 2022.

MOREIRA, A. S.; COSTA, L. L. S. **A importância da psicomotricidade na Aprendizagem de crianças com dislexia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** Faculdades Idaam. 2020. disponível em: ><http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1159>< acesso em: 05 mai. 2022.

MORO, L. G. B.; CARLESSO, J. P. P. Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem: nos Primeiros anos de Escolarização. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 5, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662196054>.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as Teorias de Aprendizagem. **UNirevista**. Vol. 1, nº 2: 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky+e+as+teorias+da+aprendizagem.pdf?sequence=1> < acesso em: 24 abr 2022.

OLIVIER, L. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento.** Rio de Janeiro: WAK, 2011.

OLIVEIRA, C. S. *et al.* Educação Básica: Dificuldade de Aprendizagem, a percepção do professor e sua ação pedagógica com crianças das séries finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 12, pp. 01-32, 2019.

OMS - **Organização Mundial de Saúde**. Integração da Saúde Mental nos cuidados da saúde primários: uma perspectiva global. Portugal, 2009. Disponível em: [https://www.who.int/eportuguese/publications/Integracao\\_saude\\_mental\\_cuidados\\_primarios.pdf?ua=1](https://www.who.int/eportuguese/publications/Integracao_saude_mental_cuidados_primarios.pdf?ua=1). Acesso em: 23 abr 2022.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.** 46, 2020 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336>.

RAMOS, S. A.; SILVA, V. R. Uma Abordagem Neurocientífica Para Os estudos Psicopedagógicos: Uma Reflexão do Estado da Arte. **Revista Khora**, V. 6, n. 7, 2019.

ROMANOWSK, Joana Paulian; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Acesso em 09 de julho de 2022. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, R. S.; SILVA, I. R.; SCHÜTZ, J. A. As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, 23(2), 23-38, 2022.

SIMÕES, E. D. F. As Dificuldades de Aprendizagem e a Vulnerabilidade Social. **Brazilian Journal of Development**. Vol 6, No 1 (2020).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp). **Código de ética**. São Paulo: ABPp, 26 out. 2019. Disponível em: [https://www.abpp.com.br/wpcontent/uploads/2020/11/codigo\\_de\\_etica.pdf](https://www.abpp.com.br/wpcontent/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf).

SAMPAIO, S. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Editora Wak, 7 ed.; 2014.

SANTOS, L. F. **TDAH e as Dificuldades de Aprendizagem: um olhar pedagógico**. Faculdade Católica de Anápolis. Anápolis. 2019.

SILVA, J. F. B.; COUTINHO, D. J. G. Alfabetização de Crianças com Discalculia. **Brazilian Journal of Development**, 2019. DOI:10.34117/bjdv5n12-117.

SILVA, F. I. V.; JÚNIOR, S. N. A atuação do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem: uma abordagem reflexiva. **Revista Humanidade e Inovações**. v. 8 n. 55 (2021).

SOUZA, A. P.; CASAGRANDE, S. O processo de letramento de um aluno com TDAH no 3º ano do ensino fundamental. **Revista Saberes Pedagógicos**, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/rsp.v3i2.5114>.

STÜRMER, P. A.; UMBELINO, J. D. Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem? **Perspectiva**, 38(1), 1-23. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65283>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# CAPÍTULO 2

## A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p26-41

Ana Paula Ferreira  
Karoline Carneiro Jesus  
Alisson Lima Emiliano



# A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Ferreira <sup>1</sup>  
Karoline Carneiro Jesus <sup>2</sup>  
Alisson Lima Emiliano <sup>3</sup>

## RESUMO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem crescendo e fazendo parte do cotidiano das escolas de Educação Básica nos últimos anos. O objetivo deste trabalho é investigar os desafios do professor sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A presente pesquisa é uma revisão bibliográfica desenvolvida com caráter qualitativo a partir de trabalhos já publicados e produzidos pelo meio acadêmico. A coleta de dados foi realizada através de buscas na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos 2016 a 2020. Os resultados revelaram os principais desafios encontrados pelo professor acerca da inclusão escolar de alunos com TEA, assim como, o avanço de ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Desafios do Professor. Educação Inclusiva.

## 1 INTRODUÇÃO

Há muitas discussões acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da inclusão escolar dessas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante e necessário o conhecimento e o aprofundamento sobre o assunto, no que tange, os desafios enfrentados pelos professores e os procedimentos utilizados pelas escolas de Educação Básica em busca de uma educação mais inclusiva.

Diante disso, foi estabelecido como problemática de pesquisa: quais os desafios do professor no processo de inclusão escolar de alunos com TEA no Ensino Fundamental?

Na tentativa de responder ao problema de pesquisa, foi elencado o seguinte objetivo geral: investigar os desafios do professor sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar trabalhos já publicados no meio acadêmico que relatem as dificuldades no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA;
- Analisar os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula com alunos de inclusão escolar com TEA.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia na Unicesumar, campus Ponta Grossa. *E-mail:* anapaulaferr3ira@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia na Unicesumar, campus Ponta Grossa. *E-mail:* kaaarol.1@outlook.com.

<sup>3</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Graduado em Licenciatura em Matemática. Professor do departamento de Pedagogia da Unicesumar, campus Ponta Grossa, PR. *E-mail:* alisson.emiliano@unicesumar.edu.br.

Para o desenvolvimento deste trabalho, os procedimentos metodológicos se baseiam na pesquisa qualitativa e são realizadas por meio de uma revisão bibliográfica, tendo como base de estudo buscas por teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, serão evidenciadas as características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), bem como as especificações e caracterizações do TEA. Na sequência, serão identificados os desafios enfrentados pelo professor junto ao processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Após, serão apresentadas a metodologia, os resultados e as análises. Por último, serão tecidas as considerações finais. Para o referencial teórico, este trabalho contou com alguns autores, como: Mercadante e Rosário (2009) que apresentam conceitos dos TGD; Cunha (2015) e Gauderer (1987) apontando as características e dificuldades de pessoas com TEA; Mantoan (2015) que mostra a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem; Beyer (2006) aponta a falta de preparo dos professores para atender alunos com TEA em sala de aula;

Romanowski (2009) traz a importância da formação continuada; e Mendes (2015) mostra como as atividades diversificadas são um facilitador do processo ensino aprendizagem.

## **2 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: CARACTERIZAÇÕES SOBRE O TEA**

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), tratam-se de uma condição que envolve dificuldades no comportamento, comunicação, interação social, entre outras características (BRASIL, 2010). Geralmente, se manifestam logo no início da infância, acompanhando a pessoa por toda a vida. O TEA é caracterizado como um TGD, pois na maioria dos casos, apresenta atraso ou comprometimento no desenvolvimento.

Em 2013, o Ministério da Saúde publicou às Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA, onde descrevem:

O conceito de autismo infantil [...] se modificou desde a sua descrição inicial, passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou Invasivos) do Desenvolvimento (TGD). Mais recentemente, denominaram-se os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) para se referir a uma parte dos TGD: o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (BRASIL, 2013, p. 14).

Segundo Mercadante e Rosário (2009), os TGD podem ser apresentados como:

[...] sinônimos para nomear um grupo que apresenta precocemente atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas e um padrão restrito de interesses. Existe uma tendência atual em conceber essa categoria como aquela que apresenta alterações no modo do funcionamento do cérebro social (p. 18).

Geralmente, aparece nos três primeiros anos de vida e o diagnóstico é a partir de observações clínicas e entrevistas com os responsáveis e o paciente. Os TGD não apresentam causas específicas, podendo ser causas genéticas, cerebrais, estruturais, problemas gestacionais, pós-natais, entre outros.

De modo geral, podemos dizer, que apesar das características e muitos desafios enfrentados, é possível levar uma vida excelente, com acompanhamento adequado e um trabalho em conjunto entre família, médicos e escola, a fim de contribuir e melhorar o desenvolvimento dos alunos com TGD.

O TEA, é uma condição caracterizada por *déficit* na comunicação social (comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesses restritos e movimentos repetitivos). Pode ser definido por um comportamento atípico na criança, ou seja, “o TEA manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos” (CUNHA, 2015, p. 19). Suas características podem ser observadas pelos pais e professores, a partir de suas atitudes, a interação social, a linguagem, o contato visual, etc.

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez, em 1911, por Eugen Bleuler, um psiquiatra Suíço, que procurava em seus estudos considerar características da esquizofrenia. Porém, a nomeação “autismo” obteve uma importância maior em 1943, através do psiquiatra Leo Kanner, que em suas primeiras pesquisas já tratava características do TEA de forma relevante (CUNHA, 2015).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA traz prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. Os primeiros sinais do TEA costumam ser observados entre doze e vinte e quatro meses de vida da criança. Pode se notar atrasos no desenvolvimento, entretanto estes sinais começam a se manifestar de forma mais acentuada a partir dos vinte e quatro meses (APA, 2014).

O diagnóstico é de extrema importância para entender o caso e buscar formas corretas de avançar no processo de desenvolvimento do indivíduo. Ele é realizado de maneira clínica, através de observações comportamentais da criança, entrevistas com os pais/responsáveis, relatos da escola, exames específicos, entre outros. É de suma relevância conseguir o diagnóstico certo, o mais rápido possível, para melhores e mais eficazes tratamentos, além de ser um direito humano, previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatizado no artigo 4º, que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 23).

Segundo Gauderer (1987), as crianças com TEA, em geral, apresentam dificuldade no processo de inclusão, e em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. Neste sentido, é importante os estímulos na primeira infância, a participação da escola, é essencial, a fim de contribuir para o desenvolvimento social e acadêmico das crianças, auxilia na interação social que ocorre fora da esfera familiar.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

A escola, neste contexto, tem um papel importante na inclusão de todos os seus alunos, mas apresenta muitos desafios no que se refere ao processo de permanência e adaptação dos estudantes com TEA.

Sendo assim, é preciso analisar as dificuldades do professor dentro da sala de aula, a fim de buscar estratégias que auxiliem neste processo educacional, garantindo educação de qualidade para todos os alunos, pois o docente geralmente não possui conhecimentos sobre o assunto e, apontam diversos desafios frente à inclusão escolar destes estudantes.

### 3 DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

O professor tem um papel muito importante na inclusão escolar e adaptação dos alunos com TEA. É necessário pensar em diferentes estratégias a fim de adaptar, desenvolver e manter esses discentes em sala de aula, sobretudo, interessados em aprender. São inúmeros os desafios que o professor enfrenta para desenvolver um bom trabalho com alunos com TEA, geralmente pela falta de preparo e formação adequada, não se consegue dar o devido suporte a esses estudantes.

Para Beyer (2006) os professores se sentem despreparados para receber alunos com TEA, pois falta melhor compreensão sobre a inclusão escolar, assim como, uma melhor formação e condições mais apropriadas de trabalho docente.

Trabalhar com a inclusão exige pensar em atividades práticas, como jogos, brincadeiras lúdicas, estímulos verbais e não verbais, recursos visuais, atividades em grupo, entre outros, de acordo com o potencial de cada aluno, com o objetivo de avanço no processo de aprendizagem.

Segundo Mendes (2015), as atividades lúdicas e diversificadas são consideradas como um recurso facilitador no aprendizado de qualquer criança, promovendo sua imersão no mundo cultural, levando ao interesse na participação das aulas.

O professor em sala de aula, muitas vezes, não tem experiência, formação ou suporte para trabalhar com a Educação Especial e quando se depara com um aluno com TEA, não sabe como agir. No entanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15, descreve que o aluno tem direito a um profissional de apoio escolar:

A lei 13.146/15 impõe a oferta de profissional de apoio escolar, que segundo o artigo 3º, XIII é: profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 9).

O profissional de apoio escolar exerce um papel fundamental na inclusão e desenvolvimento do aluno, junto com toda a equipe escolar. A escola como um todo, precisa valorizar a Educação Inclusiva, com um olhar que priorize a aprendizagem, a adaptação, a inclusão escolar, a gestão democrática, a participação dos pais e da comunidade, a capacitação de professores, por meio de formações continuadas, materiais de apoio, salas de recursos/multifuncionais, entre outras estratégias, que possam melhorar e garantir uma educação de qualidade para todos.

É importante que o professor tenha um olhar individualizado, a fim de observar a criança, entendendo que cada aluno aprende de uma maneira diferente e é neste ponto que se pode usar de estratégias diferentes na sala de aula para o acolhimento do aluno e motivação de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2015), o professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e deve buscar diferentes formas de auxiliar o desenvolvimento integral da criança:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos

e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2015, p. 71).

Diante disso, o papel do docente nesse processo é fundamental, pois exige um novo olhar no preparo de seu planejamento e rotina escolar que com tempo, paciência, afeto, atividades lúdicas, criação de vínculos e interações sociais, a inclusão escolar dessas crianças será cada vez mais efetiva.

O processo de adaptação de alunos com TEA nas escolas de ensino regular é geralmente difícil e pode ser percebido a partir das dificuldades, como medo e insegurança de conhecer o novo, porém a escola tem papel importante, no que se refere ao acolhimento e auxílio no desenvolvimento dessas crianças.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), reafirma que a educação é dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do educando. Diante disso, o aluno com TEA apresenta maiores dificuldades na adaptação, pois é o primeiro lugar de interação social longe de seus familiares. Cunha (2016), fala sobre a aprendizagem desses alunos no ensino regular:

O aluno com o TEA aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2016, p. 15).

As dificuldades dos alunos com TEA se dão muitas vezes pelas mudanças na sua rotina, onde precisam sair da zona de conforto e conhecer novos e desafiadores ambientes. Desta forma, o docente deve observar e conhecer seus alunos, criando laços afetivos de modo que facilite o vínculo professor-aluno. Estas pequenas ações ajudam muito no processo de adaptação dos alunos com TEA. Sendo assim, é necessária uma formação adequada para os professores, pois falta preparo e conhecimento para lidar com os desafios em sala de aula, como afirma a Declaração de Salamanca:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

É fundamental repensar sobre a formação docente, para facilitar o trabalho em sala de aula, para ambas as partes, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem de qualidade para todos, facilitando o processo de adaptação dos alunos com TEA no ensino regular. Para Romanowski (2009, p. 138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

A formação continuada é de extrema importância no âmbito educacional, pois auxilia no processo de inclusão, onde os professores conhecem mais sobre a Educação Especial e como aplicar diferentes estratégias em sala de aula para melhor atender as necessidades de seus alunos.

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica com foco na reflexão e no levantamento de dados acerca do tema abordado. Com a pesquisa qualitativa é possível analisar os resultados de uma maneira mais prática, compreendendo melhor diferentes opiniões e visões das pessoas sobre determinado assunto. Para Minayo (1992), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, considerou-se a revisão bibliográfica, que consiste no acesso de pesquisas científicas já existentes. O intuito foi buscar em teses e dissertações os desafios do professor referente a inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental, visto que nesses trabalhos pode-se encontrar reflexões mais profundas. Gil (1999, p. 65) descreve que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Para o pesquisador, existe uma vantagem considerável na revisão bibliográfica, pois é possível ter uma visão mais ampla sobre o assunto, diferentes opiniões e informações, facilitando a coleta de dados, as inferências e a qualidade da pesquisa.

A partir dessa intencionalidade, a pesquisa se desenvolveu na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, por meio de levantamento de teses e dissertações, entre os anos 2016 a 2020. Para a busca, foram utilizadas cinco combinações de palavras-chave.

A primeira combinação de descritores para a busca foi “Transtorno do Espectro Autista” e “Adaptação” e “Desafios do Professor”. A partir dela, foram obtidos 3 resultados. A segunda foi “Transtorno Espectro Autista” e “Desafios do professor”, foi obtido apenas 1 resultado. Por meio da leitura de seus títulos e resumos não foram selecionados nenhum dos trabalhos, visto que descreviam sobre a perspectiva dos pais de alunos com TEA, as contribuições da neurociência para a formação continuada dos professores e os desafios do professor ao trabalhar com alunos com TEA na Educação Infantil. Nenhum deles se relacionava com a temática deste trabalho.

A terceira combinação de palavras para a busca foi “Transtorno do Espectro Autista” e “Desafios do professor Ensino Fundamental”. A partir dela, foram obtidos 15 resultados. Por meio da leitura de seus títulos e resumos, foram selecionadas 2 pesquisas.

A quarta combinação de descritores foi “Transtorno do Espectro Autista Desafios do professor”. A partir dela, foram obtidos 40 resultados. Por meio da leitura de seus títulos e resumos, foram selecionadas 5 pesquisas.

A quinta combinação de palavras para a busca foi “Transtorno do Espectro Autista Inclusão”. A partir desta, foram obtidos 154 resultados. Por meio da leitura de seus títulos, foram selecionados 5 trabalhos.

---

<sup>1</sup> *Link* de acesso a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Entre teses e dissertações, foram selecionados 12 trabalhos, que estão dispostos conforme o Quadro 1.

**QUADRO 1** – Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Plataforma	ID <sup>1</sup>	Título do Trabalho	Tipo	Ano	Autores
<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b>	1	Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas	Dissertação	2016	SANTOS, Aline de Almeida
	2	Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista	Dissertação	2016	GALLO, Giulia Calefi
	3	A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	Dissertação	2017	BIANCHI, Rafaela Cristina
	4	Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards	Dissertação	2017	VALLADÃO, Helen Malta
	5	A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo	Dissertação	2017	TENENTE, Luiza Bonemer
	6	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar	Dissertação	2018	PINHO, Mariana Campos
	7	O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista	Dissertação	2018	SILVA, Gisele Eduardo de Oliveira
	8	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	Dissertação	2018	FRADE, Paula Nascimento
	9	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	Dissertação	2019	VICARI, Luiza Pinheiro Leão
	10	Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: Representações do professor	Dissertação	2019	LIMA, Nara Raquel Cavalcanti

<sup>1</sup> ID: trata-se de uma sigla criada pelas autoras para a palavra identificação dos trabalhos.

	11	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: Desafios da inclusão de alunos com TEA	Dissertação	2020	SEWALD, Silvana
	12	Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios	Tese	2020	SILVA, Mayara Costa da

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos dados encontrados na BDTD.

Depois de coletados, os dados foram analisados e tratados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destes conteúdos.

A Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) se baseia em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, sistematizam as ideias preliminares em quatro etapas, sendo-as: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais darão fim à preparação do material como um todo. A segunda etapa, consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais. A terceira e última etapa, é o momento de verificar se os resultados foram alcançados, de maneira reflexiva e crítica. É a fase da “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2011, p. 96).

De acordo com as etapas da Análise de Conteúdo e a partir da leitura dos trabalhos, emergiram quatro categorias: 1) Falta de preparo e conhecimento dos professores; 2) Dificuldades de inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular; 3) A importância da formação inicial e continuada dos docentes e; 4) Importância de atividades diversificadas para o avanço no processo de ensino-aprendizagem. A separação por categorias, teve o objetivo de organizar os resultados encontrados de acordo com o objetivo da pesquisa. Na próxima seção serão apresentados os resultados e as análises por categorias.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Muitos são os desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula: a falta de preparo e conhecimentos adequados para trabalhar com os alunos, ausência de materiais diferenciados e adaptados, uma certa dificuldade em se conectar com esses estudantes, muitas vezes por medo de cometer erros no processo de ensino-aprendizagem, pelo comportamento considerado difícil das crianças e a presença de professores de atendimento educacional especializado (auxiliares de inclusão) sem nenhuma experiência e conhecimento sobre o TEA. Essas foram percepções desveladas a partir do estágio realizado pelas pesquisadoras enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia.

A partir do contexto descrito até aqui e da leitura dos trabalhos, foram escritos breves resumos de cada uma das pesquisas selecionadas. No Quadro 2, apresenta-se esses resumos.

**QUADRO 2** – Descrição dos trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma BDTD

Autor	Descrição das pesquisas selecionadas
SANTOS (2016)	<p>Este trabalho analisa as práticas e os significados atribuídos à inclusão de crianças com TEA. A pesquisa contou com sete profissionais entrevistados de duas escolas regulares, uma pública e outra privada, além de observações nos locais. Segundo informações, ambas as escolas fizeram modificações na sua estrutura física para receber os alunos com necessidades especiais, mas reconhecem que ainda precisam adequar os locais para melhor atendimento dos estudantes. Foi identificado quais recursos pedagógicos são utilizados para trabalhar com estes alunos, infraestrutura das escolas, formação dos professores, e análise de estratégias utilizadas dentro da sala de aula. Por fim, este estudo permitiu compreender como é realizado o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA.</p>
GALLO (2016)	<p>Este trabalho buscou compreender as características do TEA, assim como, as ações dos professores de escolas regulares, seus métodos, desafios e falta de preparo. Para coleta de dados e obtenção de resultados, foram entrevistados cinco professores de duas escolas, além da realização de observações nas salas de aula onde possuíam alunos inclusos. Os resultados apontaram a necessidade da capacitação dos docentes, e um olhar diferenciado para cada criança, pensando em diferentes práticas pedagógicas que despertem o interesse nos alunos em aprender. A pesquisa mostrou como é a inclusão dos alunos em sala de aula, e a interação com os professores, mostrando grandes dificuldades enfrentadas por ambas as partes no processo de adaptação e avanço educacional.</p>
VALLADÃO (2017)	<p>Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e possibilidades do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram utilizados como procedimentos metodológicos observações e entrevistas em uma instituição de ensino fundamental, buscando compreender como é realizada a inclusão escolar de alunos com TEA, deficiência intelectual e síndrome de Edwards. A pesquisa analisou também as dificuldades dos professores para desenvolver e ter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Quando se tem alunos com necessidades especiais na turma, é preciso pensar em estratégias que visem a qualidade de ensino para todos de forma igualitária. Então, é preciso buscar formação adequada para os docentes, a fim de garantir uma educação de qualidade para os alunos, assim como ter escolas preparadas para a inclusão.</p>
TENENTE (2017)	<p>Este trabalho traz a visão das escolas sobre a inclusão de crianças com TEA. A coleta de dados e resultados se deu por entrevistas em escolas privadas de ensino. É possível perceber as inúmeras ideias sobre inclusão, e aprendizagens e desenvolvimento segundo Vygotsky. São muitos os desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação e inclusão de alunos com TEA, muitos mostram-se despreparados e com sobrecarga emocional diante da responsabilidade de modificar suas aulas, adaptar atividades e incluir as crianças na turma. A escola precisa ser inclusiva, e ela enfrenta dificuldades de possuir profissionais especializados, e políticas que viabilizem uma educação de qualidade e com direitos iguais para todos. Por fim, o foco principal deve ser a criança, e a escola precisa pensar em conhecer seus alunos, a fim de desenvolver e ensinar sob um novo olhar.</p>

<p>BIANCHI (2017)</p>	<p>A pesquisa traz as possibilidades e também dificuldades dos professores dentro da sala de aula no que se refere à inclusão escolar de alunos com TEA no ensino regular. No decorrer do trabalho, é possível notar a visão de diferentes profissionais da área da educação de uma determinada escola, onde relatam suas dificuldades no trabalho com alunos especiais, assim como a falta de uma formação docente adequada, seja inicial ou a continuada.</p> <p>Os objetivos da pesquisa são: analisar como as Políticas Públicas ocorrem dentro das escolas no atendimento de alunos com TEA e, analisar como os professores incluem estes estudantes na sala de aula regular, apontando suas dificuldades e desafios neste processo.</p>
<p>PINHO (2018)</p>	<p>Este trabalho investigou as contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com TEA. Neste contexto, foram realizadas intervenções lúdicas, junto a professora da sala de recursos multifuncionais, com o intuito de descobrir se atividades diversificadas e adaptadas influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.</p> <p>É um grande desafio compreender a criança e descobrir maneiras de fazer com que ela aprenda. Então, é de suma importância buscar maneiras estratégicas de despertar o interesse e atenção do aluno, e atividades lúdicas são grandes aliados no desenvolvimento do indivíduo.</p> <p>Os resultados mostraram que atividades lúdicas trazem grandes benefícios para a criança, promovendo interação social, desenvolvimento de muitas habilidades, atenção, comunicação, entre outros.</p>
<p>FRADE (2018)</p>	<p>Esta pesquisa teve como objetivo avaliar um programa de formação sobre práticas pedagógicas em inclusão de aluno com TEA para uma professora de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foram obtidas observações e entrevistas com uma professora que buscava capacitação sobre TEA para compreender seu aluno e o que esperar da parte acadêmica.</p> <p>Foram apontados nos resultados a importância da ação de formação sobre a prática pedagógica, e o conhecimento sobre as condições clínicas do transtorno, o que fez a docente compreender seu aluno, conseguindo relacionar a teoria aprendida na formação com a prática em relação a seu aluno com TEA.</p>
<p>SILVA (2018)</p>	<p>A presente pesquisa teve como objetivo investigar a atuação do educador social voluntário em uma sala de aula, no processo de inclusão de alunos com TEA. Para coleta de dados e obtenção de resultados, foram realizadas observações e entrevistas com professores e equipe gestora de uma escola.</p> <p>O papel do educador social é importante para o auxílio nas atividades diárias, mas o aluno muitas vezes ficava excluído dos outros, em outros momentos havia certa segregação na sala de aula, pelo fato do aluno só ficar com o educador e não conseguir interagir com os outros colegas.</p> <p>É de suma importância a formação continuada, qualificação e capacitação para os professores, auxiliares e educadores sociais, a fim de garantir uma melhor inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA.</p>
<p>VICARI (2019)</p>	<p>Este trabalho buscou compreender como ocorre o processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental, através das estratégias adotadas pelos profissionais para a aprendizagem e permanência no ambiente escolar. Para a coleta de dados foram realizadas observações em duas salas, e entrevistas com professoras e auxiliares de apoio à inclusão. Através dos resultados pode-se observar que para as professoras o processo de inclusão ainda é um desafio, pois os profissionais sentem-se inseguros por não saberem como exercer suas práticas e conciliar a atenção para todos os alunos. Trazendo a dificuldade em participar de cursos de formação que possam sair de uma teoria para a prática, sentindo-se mais seguros para oferecer um ensino de qualidade a seus alunos.</p>

LIMA (2019)	<p>Esta pesquisa busca avaliar as representações do professor acerca do processo de alfabetização de alunos com TEA. O professor deveria possuir formação adequada para trabalhar com alunos com TEA dentro de uma sala de aula regular, visto que são muitos os desafios enfrentados, pois o docente não possui experiência e nem conhece práticas especializadas e estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem das crianças. A pesquisa traz a visão de vários professores acerca dos desafios e estratégias que utilizam para a inclusão escolar de todos, assim como as preocupações de alfabetizar alunos com TEA.</p> <p>Considerou-se que para alfabetizar esses estudantes, os docentes devem estar melhor preparados, com formação adequada e diferentes estratégias de ensino, assim como o apoio das famílias, pois o trabalho em conjunto impacta positivamente no processo de ensino e aprendizagem.</p>
SILVA (2020)	<p>A pesquisa traz os desafios na formação de professores para a educação especial no Brasil. Existe um grande receio e despreparo dos profissionais para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial.</p> <p>O processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência é difícil, e percebemos a falta de profissionais capacitados para trabalhar com esse público. Nas escolas regulares, os professores se sentem inseguros e despreparados para receber esses alunos.</p> <p>Neste sentido, é enfatizado a necessidade de incluir mais matérias que envolvam educação especial e inclusão nos cursos de formação docente e pedagogia, com diversas experiências práticas a fim de preparar os professores para a realidade escolar.</p>
SEWALD (2020)	<p>Esta pesquisa analisa a relação entre formação dos professores e a organização do trabalho pedagógico voltado a alunos com TEA. Foram entrevistados onze professores, com o objetivo de entender como a formação docente e contínua impacta na inclusão e trabalho com os alunos.</p> <p>A formação inicial e continuada é de extrema importância na atuação dentro da sala de aula, pois influencia como o professor vai organizar suas aulas e transmitir os conhecimentos necessários.</p> <p>Percebe-se a grande dificuldade dos professores na inclusão escolar e na organização de atividades para alunos com TEA, por muitas vezes não conhecer sobre, e não se sentir preparado para trabalhar com estas crianças. E é então que vemos a importância da formação continuada para melhor atender e incluir todos os alunos.</p>

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos dados encontrados na BDTD.

A partir dessas descrições, foram realizadas as análises e inferências em cada uma das quatro categorias de análise.

### QUADRO 3 - Trabalhos que pertencem à categoria de análise 1

Categoria de análise 1	Trabalhos
Falta de preparo e conhecimento dos professores	1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 12

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme exposto no Quadro 3, esta categoria traduz o principal foco da temática desse trabalho, quando se refere aos desafios do professor de Ensino Fundamental na inclusão escolar de alunos com TEA. A partir dos trabalhos pertencentes a essa categoria, nove trabalhos apontam a falta de preparo e conhecimento dos docentes como principal desafio enfrentado em sala de aula.

Beyer (2006) aponta que os professores se sentem despreparados para trabalhar com alunos com TEA, pois falta melhor compreensão sobre a inclusão escolar, assim como, uma melhor formação e condições mais apropriadas de trabalho docente. Segundo o autor, é preocupante o quão despreparados os professores se sentem, e a necessidade de formação continuada para entender sobre o assunto, e melhor planejar suas aulas.

Analisando os trabalhos, os professores relatam a falta de preparo e capacitação necessária para melhor atender os alunos, pois muitas vezes não sabem lidar com as crianças, tanto na questão de inclusão escolar quanto nos processos de ensino e aprendizagem para esses discentes.

**QUADRO 4** – Trabalhos que pertencem à categoria de análise 2

<b>Categoria de análise 2</b>	<b>Trabalhos</b>
Dificuldades de inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular	1; 4; 6; 7; 9; 12

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível perceber as dificuldades de incluir todos os alunos em uma sala de aula de ensino regular, muitos professores apontam os desafios nas questões comportamentais, de adaptação, socialização, compreensão do conteúdo, entre outros.

Segundo Gauderer (1987), as crianças com TEA, em geral, apresentam dificuldade no processo de inclusão, e em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando frequentam regularmente as aulas, sendo incluídas em todas as atividades, parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem.

Neste sentido, o professor precisa buscar estratégias metodológicas em livros, sites, artigos, conversar com a família e trocar experiências com outros docentes, a fim de incluir todos nas atividades propostas, visando a interação e o pleno desenvolvimento de seus alunos. O docente deve ser mediador do processo de inclusão dentro da sala de aula, então, necessita promover um ambiente em que todos socializem, ensinando todas as crianças sobre respeito às diferenças.

**QUADRO 5** – Trabalhos que pertencem à categoria de análise 3

<b>Categoria de análise 3</b>	<b>Trabalhos</b>
Importância da formação inicial e continuada dos docentes	1; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11

Fonte: Elaborado pelos autores.

A formação inicial e continuada para os docentes é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se observar em oito trabalhos a grande necessidade dos professores em conhecer cada vez mais sobre suas práticas, e em como melhorar suas estratégias, por meio de uma sólida teoria e formação teórico-prática.

Para Romanowski (2009), é muito importante a formação continuada nos tempos atuais para os professores, para melhor agir sobre suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino de qualidade e inclusão de todos os alunos.

Na sala de aula regular, os docentes se sentem despreparados e inseguros para trabalhar com alunos com TEA, e é neste contexto que vemos a importância e as contribuições que a formação continuada pode trazer para todos.

A formação continuada deve acontecer em todas as escolas de forma permanente, como cursos de aperfeiçoamento, oficinas, capacitações, estudos em grupo, rodas de conversas, trocas de experiências, entre outros, buscando a melhoria da qualidade de ensino, e melhores condições de trabalho para os professores.

**QUADRO 6** - Trabalhos que pertencem à categoria de análise 4

<b>Categoria de análise 4</b>	<b>Trabalhos</b>
Importância de atividades diversificadas para o avanço no processo de ensino-aprendizagem	2; 3; 6; 9; 11; 12

Fonte: Elaborado pelos autores.

É um desafio buscar maneiras que façam os alunos aprenderem, e o uso de atividades diversificadas auxilia muito para o avanço no processo de ensino-aprendizagem. Em seis trabalhos, percebe-se que as atividades fazem toda a diferença para o desenvolvimento de alunos com TEA.

Para Mendes (2015), as atividades diversificadas e lúdicas são consideradas como um ótimo recurso facilitador no aprendizado e desenvolvimento de qualquer criança, promovendo sua imersão no mundo cultural, levando ao interesse na participação das aulas.

Muitas vezes é difícil criar maneiras com que o aluno acompanhe os conteúdos com o restante da turma, sendo necessário o uso de diferentes recursos para incluí-lo na aula, então observa-se a importância de o docente buscar maneiras de mediar o processo de aprendizagem desses alunos. O uso de atividades diversificadas, lúdicas e adaptadas pode ser um ótimo aliado no processo de inclusão, pois desperta o interesse nas crianças em conhecer o novo e aprender.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo investigar os desafios do professor sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos nas análises dos trabalhos, trazem como maior desafio dos educadores a falta de preparo e conhecimentos sobre o assunto, o que dificulta a inclusão escolar dos alunos e o avanço no processo de aprendizagem. Outro fator importante, é a necessidade de uma formação inicial que contemple matérias relacionadas à educação especial e inclusiva, tanto na formação de docentes, quanto nos cursos de pedagogia. A falta de capacitação e a importância da formação continuada também é um ponto relevante que aparece em todos os trabalhos selecionados, pois, acredita-se que todos os professores precisam ser capacitados, e entender sobre o assunto, para atender e ensinar todos os alunos da melhor forma possível.

Referente aos desafios do professor de Ensino Fundamental, e as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com TEA, ainda existem lacunas a serem investigadas, como a busca de melhores, inovadoras e eficientes estratégias para superar estes desafios, e intervenções que auxiliem no processo de adaptação e inclusão destes estudantes. Outra questão a ser investigada são os avanços nos diagnósticos, tratamentos, intervenções, igualdade e direitos para todos, que vem crescendo nos últimos anos, de uma forma ainda lenta, mas com a tecnologia e informações mais acessíveis, o conhecimento e divulgação sobre o TEA aumenta, a fim de ensinar a sociedade o convívio com respeito às diferenças.

Através deste trabalho, outras pesquisas podem ser realizadas a fim de responder de diferentes formas sobre os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula, como por exemplo, uma pesquisa de campo com observações e entrevistas em uma escola de Ensino Fundamental, com o objetivo de obter diferentes resultados e trazer a visão de mais professores referente ao tema.

Por fim, pôde-se perceber a predominância nos trabalhos pesquisados acerca da falta de preparo e conhecimentos dos professores para trabalhar com alunos com TEA nas salas de aula de ensino regular, e a grande necessidade de investimento em capacitação dos docentes na formação inicial e continuada. Neste sentido, deve-se pensar no desenvolvimento e avanço educacional da criança, e para isso, precisamos de profissionais capacitados que entendam do assunto e saibam trabalhar com a inclusão, desenvolvendo atividades lúdicas e diferenciadas para cada particularidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Acesso em: 25 de março de 2022.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: Ressignificando Conceitos e Práticas da Educação Especial: **Revista Inclusão**, v. 2, 8-12. 2006. Acesso em: 06 de junho de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde., 2014. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Brasil**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

CUNHA, Eugênio. **AUTISMO E INCLUSÃO**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Wak. 2015. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

CUNHA, P.; MATA, O. M. **Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar In**. ROTH, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Acesso em: 25 de março de 2022.

DSM-IV - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo - Década de 80**. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Ed. Almed, 2ª edição, 1987. Acesso em: 02 de abril de 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999. Acesso em: 06 de junho de 2022.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. São Paulo: Summus, 2015.

PRAÇA, E. Acesso em: 13 de março de 2022.

MENDES, M. A. S. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. 2015. 55f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – PED/IP – UnB/UAB, Brasília, 2015b. Acesso em: 06 de junho de 2022.

MERCADANTE, M. T.; ROSARIO, M. C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009. Acesso em: 02 de abril de 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992. Acesso em: 10 de abril de 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. **Formação continuada. Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009. Acesso em: 06 de junho de 2022.

# CAPÍTULO 3

## PANDEMIA COVID-19: ADVERSIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELA GESTÃO ESCOLAR E DOCENTES

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p42-57

Adiléia Ribeiro Santos  
Ketlen Saides Santana dos Santos  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida



# PANDEMIA COVID-19: ADVERSIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELA GESTÃO ESCOLAR E DOCENTES

Adiléia Ribeiro Santos<sup>1</sup>  
Ketlen Saides Santana dos Santos<sup>2</sup>  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida<sup>3</sup>

## RESUMO

Em 2020 e 2021 a pandemia trouxe impactos na rotina de todos os envolvidos no processo educacional, seja alunos, professores e grupo pedagógico das escolas. Tal período forçou que as aulas presenciais fossem paralisadas e que o ensino passasse a ser remoto, sem que houvesse um preparo adequado a equipe pedagógica. Essa mudança de rotina trouxe agravamento a saúde destes profissionais, bem como afetou a forma com que eles tiveram que preparar as aulas, gerando afazeres dobrados a estes. A presente pesquisa teve como problemática descobrir quais foram as dificuldades que diretores, pedagogos e professores encontraram na escola durante a pandemia? Tendo como objetivo principal analisar os problemas enfrentados pela gestão escolar e docentes devido a pandemia de COVID-19. Quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa se classifica como estudo de caso, qualitativa, e de análise documental. Para a coleta de dados foi realizado uma entrevista estruturada com uma diretora e um questionário aplicado a professores da Escola Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha - CAIC, localizada em Ponta Grossa, no estado do Paraná. Por meio da análise dos dados obtidos foi possível levantar os principais pontos de dificuldade, bem como os desafios causados aos professores e grupo de gestão devido a pandemia.

**Palavras-chave:** Educação. Gestão Pedagógica. CAIC.

## 1 INTRODUÇÃO

Os professores, com o apoio da equipe pedagógica, sempre tiveram a missão de ensinar aos alunos sobre as disciplinas presentes nos conteúdos programáticos, entretanto com a pandemia do novo coronavírus essa atribuição se tornou ainda mais complexa do que o habitual, pois além de não estar presencialmente com os alunos, foi preciso se adaptar a uma nova forma de ensino, a modalidade remota, a qual muitos alunos e professores jamais tinham experimentado.

Com o avanço rápido da pandemia, não foi possível realizar um preparo prévio aos professores e gestores escolares sobre a forma mais adequada de conduzir as aulas a distância e também sobre a melhor forma de utilizar recursos tecnológicos, que se tornaram essenciais para a continuação mínima dos estudos.

Tal mudança causou impacto imediato a vida destes profissionais, aumentando casos de estresse, depressão, problemas de visão e de saúde no geral, visto que os professores e gestores

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Coordenadora Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Unicesumar Ponta Grossa. *E-mail:* adileia.santos@unicesumar.edu.br

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. *E-mail:* ketlensaidess@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. *E-mail:* simoal29@yahoo.com.br

necessitaram ficar mais tempo em frente à telas de TV, computadores e celulares, muitas vezes excedendo seu horário de trabalho habitual, na tentativa de encaixar os afazeres particulares com as obrigações escolares, divisão que era muito mais clara e fácil de ser feita enquanto estavam dentro de ambientes escolares.

Esse problema fica evidente no ponto de vista de Zaidan e Galvão (2020), ao relatar que os professores passaram por uma superexploração da força de trabalho, pois o mesmo passou a fazer parte da vida particular dos docentes, adentrando em seu cotidiano, sem que os professores e grupo de gestores pudessem computar formalmente as horas extras utilizadas para produzir conteúdo programáticos e se preparassem para utilizar as ferramentas para as aulas remotas.

A escola em que foi realizado levantamento sobre os problemas e dificuldades causadas pela pandemia de COVID-19 aos professores e grupos de gestão chama-se Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, que compõe o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situada na Alameda Cel. Camisão, s/n, cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná. O CAIC se divide em duas frentes: a Escola Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha, que oferece ensino do Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais e também a Escola Estadual Professora Halia Terezinha Gruba, que oferece ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Diante desta problemática de descobrir as dificuldades que diretores, pedagogos e professores encontraram devido a pandemia, a presente pesquisa teve como objetivo principal analisar os problemas enfrentados pela gestão escolar e docentes devido a pandemia da COVID-19, e os objetivos específicos de identificar ações realizadas para a manutenção da saúde física e mental da equipe pedagógica durante a suspensão das aulas presenciais e na retomada das mesmas no ambiente escolar, bem como compreender os impactos da pandemia no dia a dia desses profissionais e analisar a rotina escolar no período pós pandemia.

A presente pesquisa classifica-se como estudo de caso, qualitativa, e de análise documental. Na coleta de dados foi realizado uma entrevista estruturada com uma diretora e um questionário aplicado à oito professores da instituição. Por meio da análise dos dados obtidos foi possível levantar os principais pontos de dificuldade, bem como os desafios causados aos professores e grupo de gestão devido a pandemia da COVID-19.

## **2 IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR**

A gestão escolar é de fundamental importância para o bom funcionamento de uma escola, pois com o apoio do diretor e pedagogo o professor conseguirá se concentrar em fazer o seu trabalho. Os gestores escolares são os responsáveis pela administração, bom direcionamento da escola, apoio a colaboradores, promoção de formação continuada a professores, harmonização de conflitos entre alunos e professores, dentre outras inúmeras atividades.

O gestor que exerce uma liderança consegue trabalhar sem grandes complicações a motivação de seus educadores e, dessa maneira, faz com que persigam determinada meta ou objetivo com determinação para que a escola busque a excelência em relação ao processo ensino-aprendizagem e que essa excelência seja o cerne para os educadores se tornarem cidadãos críticos e protagonistas de sua história (TAVARES, 2009, p. 112).

Além da tomada de decisão a gestão escolar é responsável pela elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico da escola, pois caberá a gestão tomar conta de todos os processos que envolvem o bom andamento escolar, desde a boa relação

entre as pessoas, chegando até a gestão de recursos físicos e financeiros da escola. Também cabe ao diretor e ao pedagogo (LIBÂNEO, 2004), respeitar a cultura, valores e crenças de todos os envolvidos no processo educacional para que essa seja preservada e levada para novas turmas de alunos que virão ano após a ano.

Para que a gestão seja efetiva é preciso que ela seja democrática afim de ouvir e dar voz aos envolvidos em todo o processo educacional. Na concepção de Freire (2001), devem ser respeitadas todas as opiniões dos envolvidos no ambiente escolar, pois todas são importantes para o avanço da escola. O diretor não deve fugir à responsabilidade de intervir, de dirigir, de coordenar, de estabelecer limites, porém, na gestão democrática, ele não é o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida. Portanto, gestão tem a responsabilidade de tomar as melhores decisões possíveis e garantir que estas decisões sejam de fato cumpridas para o atingimento de objetivos estabelecidos e previstos no Projeto Político Pedagógico da escola. Para que isso seja possível é necessário que a gestão não seja impositiva, ou seja, apenas a opinião de uma pessoa seja válida ou que as decisões sejam tendenciosas para qualquer dos envolvidos, sendo assim todas as decisões precisam ser equilibradas, justas e sempre levando em consideração todos os efeitos das definições tomadas.

Devido a importância da gestão escolar para o funcionamento da escola, é fundamental às pessoas que detém essas responsabilidades sejam as mais habilitadas e corretas possíveis. “A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Esse sentido é sinônimo de administração” (LIBÂNEO, 2004, p. 101).

Desta forma todos os recursos serão utilizados de forma correta em meios que promovam uma melhora no processo educacional da instituição, evitando desperdícios físicos, humanos, temporais ou financeiros.

## 2.1 A MUDANÇA NA FORMA DE APRENDER E ENSINAR

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) mudou a forma com que fazemos diversas coisas da nossa rotina diária, desde a forma de fazer compras até como nos relacionamos com outras pessoas. Uma das formas de relacionamento que mais mudaram sem dúvida foi a forma que professores e alunos passaram a ter acesso à educação, pois já não era mais possível ir até a escola ou faculdade. Sendo assim, foi necessário estudar a distância, de uma forma que muitos não estavam acostumados, gerando assim um aprendizado duplo: estudar os conteúdos escolares e aprender a estudar de maneira remota. Um desafio e tanto para todos.

À medida que a pandemia foi se espalhando pelo mundo e chegando ao Brasil as escolas foram sendo fechadas e inicialmente as aulas foram suspensas de forma emergencial e sem uma data para que fossem retornadas, causando prejuízo para o desenvolvimento escolar dos alunos. Entretanto sabemos que essas medidas foram necessárias e importantes para a preservação de vidas.

Na cidade de Ponta Grossa as aulas foram interrompidas através do decreto municipal Nº 17.077 de 17 de março de 2020, conforme trecho deste discorre “[...] suspensão de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas no âmbito do Município de Ponta Grossa, em complemento ao Decreto Municipal” (PONTA GROSSA, 2020).

No âmbito estadual a paralisação das aulas foi determinada através da resolução SESA Nº 338/2020 de 20 de março de 2020 e foi seguida pelos municípios paranaenses que ainda não haviam decretado a interrupção das aulas presenciais por meio de decretos municipais

(PARANÁ, 2020).

Diante desse cenário, foi preciso pensar em alternativas para que o processo educacional não fosse totalmente paralisado enquanto a pandemia não fosse superada. A forma possível de se manter o ensino e a aplicação de conteúdos para os alunos foi através de aulas remotas, transmitidas via *internet* e *tv*. Com esse modelo de ensino surgiram outros tipos de dificuldades, podemos citar algumas como a falta de acesso à *internet* por parte de alunos, professores que não estavam acostumados a dar aula desta forma, escolha de ferramentas para que os conteúdos chegassem aos alunos e o problema em convencer pais e alunos que este modelo de ensino remoto poderia ser aplicado e que iria ser funcional (visto que vários pais achavam que o ensino presencial deveria permanecer).

## 2.2 O APRENDIZADO DO PROFESSOR NA PANDEMIA

Para superar esses desafios foi preciso que o professor se reinventasse e de forma muito rápida, para que pudesse então ministrar aulas de forma remota aos alunos. A dificuldade começava por não haver a interação com os alunos, visto que no início as aulas foram gravadas, então ficava muito difícil conseguir identificar como o aluno estava absorvendo o conteúdo e também verificar em qual ponto estava a sua dificuldade. A falta de experiência de que professores tinham nesse ensino remoto ficou clara no levantamento feito pelo Instituto Península que mostra que até a paralisação das aulas presenciais, 88% dos professores nunca tinha dado aula de forma remota e a cerca de 83% se sentia nada ou pouco preparado para essa modalidade de ensino. Parte desse sentimento de não estar pronto para dar aulas remotas, surge do fato de o professor não estar adaptado a ferramentas que foram utilizadas para a criação e gravação das aulas, pois esses tiveram que aprender a usar plataformas virtuais de aprendizagem, para conseguir extrair o melhor possível dos aplicativos de videoconferência (MURÇA, 2020).

Além da dificuldade em utilizar novas tecnologias para o ensino remoto, podemos citar a falta de apoio que os professores sentiram em relação à escola, pois cerca de 55% não tiveram suporte ou capacitação para ensinar fora do ambiente físico da escola, embora 75% gostariam de receber apoio ou treinamentos sobre essa modalidade de ensino (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021).

As dificuldades causadas para os professores durante a pandemia sem dúvida impactaram nas suas vidas pessoais, gerando níveis maiores de estresse e alterando a forma com que fazem sua rotina diária. Diante disso é necessário também um suporte emocional para os professores estarem saudáveis e aptos a ensinar seus alunos, visto que eles além de profissionais, possuem sua vida particular, com familiares e pessoas de seu convívio próximo que podem adoecer em decorrência do vírus.

O suporte emocional é ação prioritária para que os professores possam manter a saúde mental, o corpo e as emoções equilibradas nestes tempos de pandemia. Eles querem e precisam deste cuidado. Os gestores podem, de maneira geral, encontrar algumas soluções temporárias para este desafio, como cursos de formação. No entanto, no médio e longo prazo, é importante que se criem políticas de cuidado aos professores, pois são eles que estão, diariamente, na linha de frente com os alunos. Desenvolver integralmente estes educadores deve ser também um dos focos dos gestores públicos (MOREL, 2020).

Desta forma fica claro que os professores foram sendo prejudicados pela mudança brusca de rotina, e isso tem causado prejuízos para a saúde mental dos mesmos, afetando suas

relações pessoais e o seu bem estar como um todo.

### 2.3 A INSTITUIÇÃO ALVO DO ESTUDO DE CASO

Em 1990 foi criado através da Resolução Universitária n.º 016 o Centro Educacional como órgão suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa, incluso no artigo 5.º, inciso 8.º do Regimento Geral da UEPG.

Com a inauguração do espaço físico, foi possível a ampliação das atividades previstas para o Centro Educacional com a criação da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha Ensino Pré Escolar e de 1.º grau, pela Portaria n.º 042 de 1993.

Em 1996, atendendo solicitação do PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente para legalização dos CAICs em nível federal, foi criado o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, em substituição ao órgão suplementar desta Universidade denominado “Centro Educacional” através da resolução CA nº 171 de 1996 (SILVA, 2020).

A escola é de período integral, os alunos permanecem das 8h às 16h45, recebendo diariamente três refeições, somente nas quartas feiras que permanecem das 8h às 11h45, atende uma clientela com faixa etária de 4 a 10 anos. Os professores da escola são cedidos pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa através de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o *site* da instituição (<https://www2.uepg.br/caic/>), o Projeto Político Pedagógico contempla os pressupostos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos que dão identidade à escola e que direcionam as ações educativas.

No que se refere aos pressupostos filosóficos, a educação escolar busca suprir as demandas atuais afim de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Em relação aos pressupostos epistemológicos sugere que o sujeito não pode se desenvolver desvinculado das aprendizagens vivenciadas com as que irá adquirir.

Contudo os pressupostos didáticos pedagógicos buscam um enfoque crítico e contextualizado, respeitando as diferenças existentes entre os alunos, objetivando levá-los à apropriação de conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania.

Diante do exposto cabe destacar que a instituição possui os seguintes princípios educativos:

- Considerar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem;
- Reconhecer que o conhecimento é construído, progressivamente, por meio da atividade própria do aluno e também das interações sociais, isto é, de aluno para aluno e entre o professor e os alunos;
- Superar a fragmentação do saber dividido em disciplinas, enfatizando a interdisciplinaridade dos conhecimentos e a construção integrada de saberes, competências e valores que perpassam, de forma transdisciplinar, o conjunto do saber-fazer escolar;
- Somar as experiências e vivências do cotidiano do aluno como ponto de partida para as novas aprendizagens escolares;

- Organizar o trabalho escolar em torno de atividades que proporcionem o prazer de conhecer, o desejo de descobrir e de fazer e que estimulem o aprender a aprender;
- Respeitar a diversidade dos alunos, enquanto pessoas e enquanto membros de um determinado grupo étnico-cultural e socioeconômico;
- Estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua participação na construção da vida escolar por meio do incentivo ao trabalho em grupo e à aprendizagem cooperativa (CAIC, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/caic/>).

Os princípios educativos da instituição vêm de encontro com a teoria da aprendizagem de Vygotsky, que defende que o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre por meio da interação com outros alunos e com o meio, sendo necessário a mediação do professor neste aprendizado. Em relação à teoria, discorre:

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Buscando a formação e atenção integral da criança e do adolescente, a instituição dispõe dos seguintes serviços: seção de cultura, seção de esporte e lazer, seção de saúde e serviço social, seção de especialidades educacionais, seção de alimentação e nutrição e seção de patrimônio e manutenção.

A instituição busca a melhoria contínua dos serviços, prova disto são as metas de médio e longo prazo, dispostas abaixo:

Metas a médio prazo:

- A prioridade das funções pedagógicas e científicas sobre as funções administrativas, e consequentemente prevalência da gestão pedagógica sobre a administrativa;
- A dinamização do trabalho dos gestores das Divisões, das Escolas e Seções, que deverá ser desenvolvida de forma articulada e compartilhada;
- A maior conscientização das normas da CAIC, constantes no regimento interno para toda comunidade escolar;
- A valorização profissional e social dos professores e funcionários, elementos chave nesse processo de mudança e inovação;
- A criação de condições necessárias ao favorecimento do sucesso educativo e escolar dos alunos, melhorando os meios de ação social escolar e os recursos de apoio didático-pedagógico;
- O progressivo redimensionamento do CAIC, com maior racionalização na utilização dos recursos financeiros, das instalações e respectivos equipamentos;
- A maior dinamização da escola como espaço privilegiado de saber, da cultura e da convivência humana, por onde deve passar necessariamente a inovação e a modernização da sociedade;
- A criação de um laboratório de informática educacional, para ser utilizado por professores e alunos em atividades pedagógicas;
- A aquisição de instrumentos musicais para a ampliação da fanfarra da escola;
- A melhoria dos ambientes escolares através de serviços de manutenção e reformas, e

- melhor adequação dos serviços de limpeza das diversas áreas da escola;
- A formação de professores e funcionários comprometidas com a filosofia de trabalho adotada.
  - Metas a longo prazo:
  - A efetivação do presente projeto, criando as condições necessárias para colocá-lo em ação;
  - O aprimoramento da qualidade do processo educativo fundamentado nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos deste projeto;
  - A viabilização de experiências democráticas, tanto nas ações administrativas quanto pedagógicas, possibilitando a longo prazo a construção de uma gestão participativa e democrática;
  - O reforço da autonomia construída, através de maior delegação de competências e responsabilidades aos setores/ sujeitos da escola;
  - A maior participação na vida da escola por parte dos sujeitos nela envolvidos, especialmente, pais, alunos, professores, funcionários e outros membros da comunidade local (CAIC, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/caic/>).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se como estudo de caso por se tratar de uma pesquisa de campo e buscar a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente percebidos (YIN, 2001).

A pesquisa cumpriu todos os trâmites necessários e foi aprovada pela Plataforma Brasil e Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UniCesumar sob parecer número 5.421.393.

A coleta de dados aconteceu por meio de uma entrevista estruturada com oito questões aplicada a diretora da instituição que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também um questionário de dez questões fechadas e uma aberta aplicado a professores da escola investigada. A entrevista estruturada é definida por Severino (2007) como aquela em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas consequentemente obtendo respostas mais claras e de fácil categorização.

A presente pesquisa se classifica também como qualitativa, sendo que para Minayo et al (2002) busca entender as relações sociais em um nível que não pode ser traduzido em números.

Nesse sentido o artigo se desenvolveu com base em observações realizadas a respeito do andamento da rotina escolar durante os anos de 2021/2022 e também a partir de análise documental, cujo objetivo foi obter respostas relacionadas a estrutura da escola objeto de pesquisa, para tanto fez-se necessário compreendermos a análise documental, a qual vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como: documentos institucionais; materiais elaborados para fins de divulgação como folders; entre outros (GIL, 2010).

### 3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com a gestora da escola e questionário aplicado a oito docentes, que ficou disponibilizado durante um período de 60 dias, gerando no total sete respostas. Estes demonstraram os desafios da equipe pedagógica frente ao cenário pandêmico vivido em 2020 e 2021.

#### 3.1.1 Questionário realizado com os docentes da escola

Com a análise dos dados do questionário realizado com professores de turmas de adaptação escolar e alfabetização, observa-se os seguintes resultados acerca do perfil do docente e seu tempo de atuação na instituição.

**QUADRO 1** – Perfil socioeducacional dos docentes

DOCENTES	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Docente 1	30 a 40 anos	10 a 20 anos
Docente 2	40 a 50 anos	10 a 20 anos
Docente 3	Mais de 60 anos	10 a 20 anos
Docente 4	30 a 40 anos	Menos de 10 anos
Docente 5	40 a 50 anos	Mais de 20 anos
Docente 6	50 a 60 anos	Menos de 10 anos
Docente 7	40 a 50 anos	Mais de 20 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A partir dos dados obtidos pelo questionário foi possível quantificar que mais de 70% dos docentes que participaram da pesquisa possuem mais de 40 anos de idade, conforme dados do quadro 1, e que já estão a mais de 10 anos atuando na instituição, sendo assim, já estavam adaptados a uma certa forma de lecionar e se relacionar com os alunos e comunidade escolar.

Devido ao perfil dos docentes e ao tempo de trabalho presencial na escola, era possível esperar que na pandemia, cenário único até então, houvesse alguma dificuldade em relação a esta mudança forçada na rotina escolar.

Foi possível constatar que diante uma pergunta relacionada com o preparo para ministrar aulas remotamente, foi unânime entre os professores participantes da pesquisa o sentimento de não estar preparados para essa mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto, visto que durante as aulas presenciais, os professores construam as mesmas de maneira prática, por meio de experimentações e interações, objetivando a construção do conhecimento no aluno.

Parte desse sentimento em não se sentir preparado para as aulas remotas pode ser explicado pela falta de formação continuada com os professores sobre o uso das tecnologias e metodologias para as aulas remotas, dificuldades estas em utilizar materiais impressos e vídeos aulas, que se somaram ao desinteresse de alunos que acabaram ignorando alguns conteúdos. A falta da formação continuada sobre como lidar com as tecnologias fica evidente em questão levantada, onde todos os participantes afirmaram não ter existido uma formação voltada para as tecnologias.

Além desta falta de orientação sobre o uso de tecnologias aplicadas ao ensino remoto, o professor precisou em alguns casos utilizar ou adquirir por meios próprios, celulares e/ou notebooks ou adquirir maiores pacotes de internet para finalidade educacional, afim de seguir disponibilizando uma educação eficaz aos alunos.

Em uma questão aberta do questionário disponibilizada no *Google Forms*, docentes elencaram as maiores dificuldades que tiveram durante as aulas remotas. Foi possível observar que a falta de habilidade com as tecnologias e a falta de infraestrutura da escola foram os mais citados, conforme relatos organizados no quadro 2.

**QUADRO 2** – Dificuldades encontradas pelos docentes durante as aulas remotas na pandemia

DOCENTES	RESPOSTAS
Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de Internet na escola;</li> <li>- Falta de computador na escola;</li> <li>- Dificuldade para utilizar as mídias e falta de capacitação para usar plataformas digitais;</li> <li>- Medo e insegurança de expor a imagem;</li> <li>- Perca da privacidade, atendimento dia e noite aos pais e alunos;</li> <li>- Aumento das horas trabalhadas;</li> <li>- Aumento no preparo de planos de aulas, para atender alunos via plataformas digitais e os com materiais impressos e mais à frente os do ensino híbrido, trabalho triplicado;</li> <li>- Críticas da sociedade, demos o nosso máximo e ainda tinha que ouvir dizerem que não queríamos trabalhar;</li> <li>- Atendimento virtual de acadêmicos, aplicar as aulas preparadas pelos mesmos, tendo que preparar material, fotografar e filmar para dar retorno.</li> </ul>
Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de informática;</li> <li>- Adaptar conteúdos a nova realidade;</li> <li>- Saudades do ambiente escolar e o contato com as crianças e da comunidade escolar.</li> </ul>
Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar o planejamento para as aulas remotas. Sendo que os pequenos da ed. infantil precisam do contato, do olho no olho;</li> <li>- Chamar a atenção das crianças para as aulas via Meet;</li> <li>- Lidar com aplicativos que raramente tivemos contato, sinal de internet ruim.</li> </ul>
Docente 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio por parte dos Pais de alunos;</li> <li>- Participação dos alunos;</li> <li>- Uso dos nossos próprios recursos para desenvolver e ministrar aulas;</li> <li>- Falta de motivação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Além do momento único, as dificuldades se somaram ao fato da instituição não seguir a estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação, devido ao CAIC ser um órgão suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o que fez com que os alunos não acompanhassem as aulas do programa “Vem aprender”<sup>1</sup>. Os professores precisaram criar seus

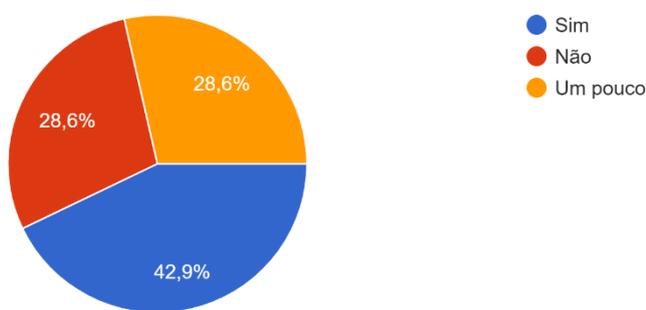
<sup>1</sup> Programa com aulas gravadas por professores, promovido pela Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa e transmitido pela TV Educativa durante a suspensão das aulas presenciais.

próprios planejamentos de acordo com o currículo da escola, atividades impressas a serem entregues mensalmente para os alunos, bem como a gravação de vídeos e aulas transmitidas via *Meet*, gerando assim sobrecarga de trabalho.

Desta forma foi possível analisar que na visão dos docentes participantes da pesquisa houve uma falta de apoio do grupo gestor para resolver dificuldades presentes no ensino remoto. De acordo com as observações realizadas no local, o impacto da pandemia foi agravado pela falta de recursos humanos alocados a escola, visto que a diretora além de sua função, acumulava a função de pedagoga, elevando ainda mais a carga emocional e de trabalho durante o período. A figura 1 expõe a visão dos docentes a respeito da falta de apoio do grupo gestor durante a pandemia.

**FIGURA 1** – Apoio do grupo gestor

Sentiu falta de algum apoio do grupo gestor durante o período de pandemia?  
7 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Esse conjunto de mudanças e dificuldades enfrentadas pelos docentes, desencadeou problemas de saúde. A maioria teve algum tipo de sintoma físico ou mental, como por exemplo a ansiedade, mencionada por 71,4% dos participantes afirmaram ter desencadeado sintomas devido ao fato de ter que cumprir prazos, a frustração devido ao desempenho das suas atividades com alunos, lidar com o medo da doença atingir sua família e lidar com luto de pessoas do seu círculo social. Foram mencionados também os problemas de visão por 14,3% dos participantes, sintomas estes decorrentes de um maior tempo em frente a celulares e notebooks para o planejamento e desenvolvimento das aulas.

Outra questão evidenciada no questionário realizado com os professores foi a perda dos horários de lazer, descanso e tempos para cuidar de si mesmo, onde todos os participantes afirmaram que raramente ou nunca reservavam um tempo para tal, visto que nas aulas remotas os docentes precisaram de mais horas para planejamento, execução das mesmas, bem como a realização de atendimento a pais de alunos, fora da sua jornada de trabalho, tendo que se adaptar a novas formas de lecionar e meios de continuar construindo o conhecimento em conjunto com seus alunos, mesmo à distância.

Durante a pandemia os pais e familiares de alunos viram como é árdua a tarefa de ensinar, e mesmo após este período o professor ainda não é valorizado da forma que deveria. Essa visão dos docentes sobre a sua valorização gera desmotivação e sentimento de falta de reconhecimento perante a sociedade. Essa afirmação ficou clara por meio dos dados extraídos do quadro 2 e por uma questão, onde 85,7% dos participantes afirmaram não se sentir valorizados.

Com a análise dos dados obtidos pelo questionário realizado com os professores foi possível entender a dificuldade que foi manter as aulas de forma remota e todos os problemas ocasionados por essa transição do presencial para o online. Entretanto, é preciso verificar que não só os docentes sofreram com esta transição, mas também os gestores, que ficaram sobrecarregados e encarregados de prestar o apoio necessário a docentes, alunos, familiares e toda a comunidade escolar.

### 3.1.2 Entrevista realizada com a diretora da escola

A entrevista estruturada foi realizada com a diretora da escola, no ambiente escolar, levando em consideração que a mesma, não estava no cargo desde o início da pandemia, sendo que na época recorte da pesquisa ela exercia a função de coordenadora pedagógica, posteriormente assumindo a diretoria da escola devido a mudança de posição da antiga diretora que estava na gestão no período de 2016 à setembro de 2021. Após realizada, a mesma foi transcrita para consequente análise dos dados obtidos.

A diretora da instituição resumiu como foi realizado a substituição da aula presencial e também quais foram as principais mudanças de rotina no primeiro momento em que as aulas foram alteradas para o modelo remoto. Para esta pergunta a diretora detalhou, conforme trecho:

[...] buscamos novas estratégias para preencher as lacunas na aprendizagem, precisamos realizar as atividades impressas para que os pais viessem buscar na escola, e também foi disponibilizado no site da escola, foi utilizado grupos do *WhatsApp* para disponibilizar os vídeos para as explicações do conteúdo e depois as aulas pelo *Meet* (DIRETORA, 2022).

Durante a pandemia ocorreram diversas mudanças na rotina escolar, e com essas alterações vieram dificuldades de adaptações por parte da equipe gestora. Perguntada a respeito das dificuldades encontradas, a entrevistada relatou:

[...] Organização das atividades impressas causou bastante dificuldades, pois não trabalhávamos com apostila, a gente construía as atividades aqui com as crianças, principalmente nos espaços com as crianças menores, eram atividades lúdicas, concretas de como trabalhar tudo isso e assim fomos pegos de surpresa.

Organização do ano letivo, organização das datas, documentação para a validação do ensino remoto para serem encaminhados ao núcleo de educação, como também a secretaria municipal de educação.

A busca ativa, às vezes até com visitas domiciliares, porque as atividades impressas precisavam ser entregues na escola na data determinada para que fosse validada a frequência da criança, então várias buscas ativas foram realizadas e até mesmo algumas vezes precisava ir até a casa da criança para constatar a falta de entrega dessas atividades.

O trabalho constante dos professores fora da jornada diária de trabalho deles, [...] tomar as decisões na incerteza do momento que nós estávamos vivendo aos casos de contaminação, então muitas das vezes a gente precisava resolver situações ou a própria organização e ficávamos com muitas incertezas diante dessas decisões a serem tomadas (DIRETORA, 2022).

As dificuldades acerca da mudança para as aulas remotas foram sentidas pelos gestores, docentes e também pelos alunos e familiares. Quando questionada a respeito das dificuldades de pais e alunos durante a pandemia, a entrevistada discorreu:

Percebemos as dificuldades das famílias em acompanhar e realizar o ensino remoto, percebemos também muitas queixas de pouco interesse na realização das atividades em casa quando os pais iam fazer com seus filhos. Foi preciso aos poucos criar vínculo com os mesmos, alguns mais resistentes para conseguir que a atividade chegasse até

nós, percebemos que algumas de nossas famílias não tinham acesso à internet dificultando também o acesso às atividades, [...] pedir explicações aos professores, videochamadas com as crianças de forma de incentivo para realizar as atividades, e alguns pais a insistência para entregar as atividades na escola, então passamos por constante período de busca ativa, que eram os momentos que precisávamos ligar para essas famílias pra ver o que estava acontecendo e agendar novas datas para entrega dessas atividades (DIRETORA, 2022).

Além das dificuldades enfrentadas devido a mudança para as aulas remotas, foi necessário cuidar dos protocolos de segurança, para as poucas interações presenciais que foram realizadas, como forma de apoio e manutenção do aprendizado dos alunos. A diretora relatou quais cuidados eram tomados durante esse período:

O distanciamento social, aferição de temperatura, o tapete sanitizante, uso de máscara, horários de entrada e saída, lanches escalonados, os alunos precisavam trazer suas garrafas com água, ficou proibido compartilhar objetos, foi necessário montar uma comissão para auxiliar todo esse protocolo de biossegurança nas decisões necessárias caso aparecesse casos de contaminação e o atendimento ao público que ficou somente de forma online, WhatsApp e telefone, os pais chegavam somente até a secretaria da escola (DIRETORA, 2022).

As dificuldades ocorridas na transição das aulas presenciais para as aulas remotas surgiram muito pelo fato, de que esta mudança ocorreu de forma emergencial, frente a situação pandêmica no mundo todo. Sendo assim, não houve tempo para planejamento e formação adequada para as aulas remotas. Foi possível observar que os docentes relataram falta de uma formação para este novo momento. Questionada, a entrevistada afirmou que de fato não houve uma formação voltada ao uso de tecnologias durante as aulas, conforme o trecho:

Não houve formação específica com os professores sobre o uso de tecnologias, teve gravações de vídeos auxiliando para baixar aplicativos, as medidas foram sempre emergenciais, então muitas das vezes os professores lá na casa, a gente não conseguia vir aqui na escola, até mesmo por causa do uso da internet, que não tem no nosso espaço de trabalho, não temos Wi-Fi, então ficava difícil esse uso coletivo com todos os professores utilizando ao mesmo tempo, então o que a gente conseguia fazer era vídeo para auxiliar e muitas das vezes fazíamos a nossa formação mas não específica para o uso das tecnologias, era nossa formação continuada que precisávamos fazer os encontros por Meet com os professores da universidade para dar continuidade aos estágios dos acadêmicos curriculares, só nesse sentido mesmo (DIRETORA, 2022).

O impacto da mudança ocasionada pela pandemia, além de causar prejuízo inicial no aprendizado e no andamento das aulas trouxe problemas de saúde e bem-estar dos envolvidos no processo escolar. Na entrevista a diretora expõe acerca de causas que levaram a esse desconforto:

[...] foi um momento de muita insegurança trabalhar a distância com as crianças pequenas foi uma experiência única, [...] não estávamos preparados para levar a escola para a casa e a preocupação com o planejamento para trabalhar a distância de forma concreta (DIRETORA, 2022).

Esta falta de preparo mencionada pela diretora na entrevista, contribuiu para que não fosse realizada quaisquer atividades voltadas a manutenção da saúde física e mental da equipe pedagógica.

Com a diminuição de casos de COVID-19, as aulas foram progressivamente retornando de forma presencial, inicialmente no modelo híbrido, com alguns alunos com aulas remotas e outros de forma presencial na escola, sempre havendo um revezamento entre as turmas. Essa retomada das aulas e as dificuldades encontradas foram expostas pela diretora da escola no trecho:

[...] pós pandemia conseguimos o ensino híbrido escalonado, o qual também era muito difícil pois o professor precisava cuidar das crianças que estavam no ensino remoto, iniciamos com as crianças uma semana na casa e uma semana na escola, atendendo principalmente os casos de vulnerabilidade (DIRETORA, 2022).

Por meio das observações e da entrevista realizada com a diretora da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha foi possível constatar que o período pandêmico foi de grande estresse, mudança e cobranças para os gestores escolares. Houve mudança de rotina escolar a qual foi agravada pelas dificuldades dos docentes em manter as aulas e aprendizado com os alunos sem a devida infraestrutura e preparo adequado, bem como a pressão pela entrega de documentos para a Secretária Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação buscando o cumprimento de prazos e datas estabelecidas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 foi um marco histórico para todos na sociedade, pois afetou a forma que vivemos coletivamente, mudou relações de trabalho, alterou a forma de aprendermos e também a de ensinar. Com a chegada do vírus as aulas presenciais foram suspensas e a partir de então, as aulas remotas viraram de um futuro distante, a realidade em poucos meses. Essa mudança repentina fez com que alguns avanços importantes ocorressem e também que muitas vidas fossem salvas, porém causou diversas dificuldades para docentes, gestores escolares e todos os envolvidos no contexto educacional.

Com a inserção das aulas remotas de maneira emergencial para retorno das atividades, até então interrompidas por causa da pandemia, criou-se um cenário inédito para os docentes e gestores escolares, que embora quisessem fazer o seu melhor, tiveram que se adaptar, muitas vezes sem os recursos adequados, a essa nova realidade. A pesquisa com os docentes evidenciou que eles não se sentiam preparados para esse novo tipo de interação com seus alunos, visto que nem mesmos os alunos já haviam vivenciado algo desta maneira, sendo assim os primeiros meses de aula remota foram os mais complicados, pois ainda não haviam estratégias ou experiências de como manter o nível de compreensão e evolução do processo ensino-aprendizagem sem o modelo presencial. Com o passar dos meses e com uma melhor adaptação, começaram a surgir ações que elevaram o aproveitamento das aulas remotas, tanto para docentes, como para seus alunos.

Claro que esta adaptação não foi fácil e trouxe consequências para os gestores escolares que se viram sobrecarregados, sem os meios necessários para tal, entretanto, com dedicação e empenho as aulas remotas prosseguiram e o acompanhamento aos docentes foi se aprimorando.

As respostas do questionário realizado com os docentes evidenciaram que embora estes tivessem sentido falta de apoio do grupo gestor, os mesmos não descreveram quais poderiam ter sido os pontos de melhorias que deveriam ter sido abordados e resolvidos pela equipe gestora, deixando de certa forma claro que os mesmos também não sabiam qual era o caminho ideal a ser seguido no momento. Em contrapartida, na entrevista com a diretora a mesma relatou que houve apoio aos professores na medida do que era possível, inclusive de acordo com o seu próprio conhecimento, por meio de vídeos demonstrativos gravados e encaminhados aos docentes via *WhatsApp*, demonstrando que houve boa vontade, embora também não estivesse claro os próximos passos naquele momento.

Sendo assim, foi possível constatar que docentes e gestão tiveram dificuldades semelhantes, como por exemplo, uso de tecnologias, organização das atividades impressas, busca ativa dos alunos, bem como cobranças de familiares a respeito das atividades

desenvolvidas remotamente e demandas instituídas pelos órgãos de políticas educacionais. Foi possível observar também que devido ao momento emergencial que se vivia, não foram realizadas atividades para manutenção da saúde física e mental da equipe pedagógica, fato este que elevou o estresse emocional vivido pelos docentes.

Passado o pico de casos e mortes da pandemia e o retorno das aulas presenciais, por meio do modelo híbrido, foi possível refletir que todos (sem exceção), não estavam prontos para a aula remota, pelo menos não com a infraestrutura que o Estado oferece a toda comunidade escolar, sejam alunos, familiares, docentes ou grupos gestores. E se por ventura retornarmos a uma fase mais rígida de restrições sanitárias para conter um aumento de casos de COVID-19 ou qualquer outra razão, e seja preciso voltarmos ao modelo remoto, estaremos preparados para este retorno? Será que as mesmas metodologias e estratégias utilizadas funcionarão, ou teremos as mesmas dificuldades que tivemos no início da pandemia? Esses e outros questionamentos irão surgir no decorrer do tempo, visto o crescente aumento de soluções tecnológicas que irão surgir e que certamente irão ser inseridos no contexto educacional. Portanto, é preciso que exista uma formação continuada com os envolvidos no processo educacional, conforme pensamento de Morin (2001) para que estes estejam atentos em relação ao uso de tecnologias de informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada, estando sempre em constante atualização, ficando assim preparado para desempenhar sua função, independente de momentos planejados ou excepcionais, como foi a pandemia entre os anos de 2020 e 2021.

## REFERÊNCIAS

- CAIC. **Centro de Atenção Integral à Criança e Ao Adolescente**. Disponível em: <https://www2.uepg.br/caic/>. Acesso em 15 nov. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 45 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2010.
- INSTITUTO PENINSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Disponível em [https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos\\_-dados-compilado.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf). Acesso em 05 out. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora. Alternativa. 2004.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MOREL, Heloísa. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual**. Disponível em <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em 03 out. 2021.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- MURÇA, Giovana. **Desafios do ensino remoto impactam na saúde mental dos professores**. Disponível em <https://querobolsa.com.br/revista/desafios-do-ensino-remoto-impactam-na-saude-mental-dos-professores>. Acesso em 04 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **RESOLUÇÃO SESA N° 338/2020**. Disponível em [https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-04/338\\_20.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/338_20.pdf). Acesso em 05 out. 2021.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. **Diário Oficial**. Disponível em <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/diario-oficial/2020-03-17.pdf>. Acesso em 05 out. 2021.

SILVA, Rosiane Machado. **A reconstrução histórica do centro de atenção integral à criança e ao adolescente reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC: a primeira escola universitária (1950-1993)**. Ponta Grossa, Atena, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: Planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. **COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada**. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

# CAPÍTULO 4

## OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF E DO MÉTODO MONTESSORI NA ATUAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE LUA NOVA/PR

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p58-80

Mariane Pereira Leal  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida



# OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF E DO MÉTODO MONTESSORI NA ATUAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE LUA NOVA/PR

Mariane Pereira Leal <sup>1</sup>  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida <sup>2</sup>

## RESUMO

Os estudos sobre as diferentes fundamentações pedagógicas no âmbito da educação podem trazer uma nova perspectiva em torno das práxis pedagógicas, trazendo a possibilidade de reflexões na área da educação e a construção de conhecimentos científicos. O presente artigo é uma pesquisa qualitativa, sendo pesquisa de campo do tipo exploratória, e seu objetivo foi investigar a trajetória histórico-pedagógica da Associação Beneficente Lua Nova, a partir da construção do referencial teórico com os aspectos relevantes da fundação da instituição e da fundamentação da Pedagogia Waldorf e o Método Montessori. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a análise documental, do Projeto Político Pedagógico e uma entrevista estruturada com a equipe gestora da Associação Beneficente Lua Nova – Ponta Grossa - PR. Verificou-se que a instituição foi idealizada por um grupo de sócios de uma empresa da região após investigação na comunidade, onde foi constatada a necessidade de um espaço adequado e seguro para que as famílias deixassem as crianças enquanto buscavam seu sustento. As fundamentações pedagógicas que nortearam a atuação da instituição refletem a missão que a mesma têm, de proporcionar vivências que considerem a criança em todos os seus aspectos. A mudança pedagógica que ocorreu na instituição aconteceu dentro de uma decisão democrática, com a finalidade de adaptar as práticas pedagógicas a realidade escolar em que a instituição está inserida.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Educação. Formação Integral.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação traz consigo a importância de reflexões sobre as mais diversas práticas e fundamentações pedagógicas, para que seja possível o constante avanço do processo de ensino aprendizagem, com o intuito de promover a educação integral dos sujeitos, para que esses participem ativamente da construção de uma sociedade melhor para si e para o outro. Partindo dessa reflexão, o presente artigo busca responder a seguinte questão: Qual foi a trajetória histórico pedagógica que subsidiou a concepção educacional da Associação Beneficente Lua Nova - Ponta Grossa, Paraná?

Incentivada pela importância de evidenciar as experiências vividas pela autora do artigo na instituição e para responder a problemática proposta, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar a trajetória histórico-pedagógica da Associação Beneficente Lua Nova em Ponta Grossa – Paraná, a partir do levantamento de informações contidas no Projeto Político Pedagógico, identificando os aspectos da fundação da associação, construindo um referencial

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia – Unicesumar: *E-mail:* mariane.pereira.leal@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. *E-mail:* simoal29@yahoo.com.br

teórico com as principais características de cada fundamentação pedagógica que nortearam sua atuação, e posteriormente para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com a fundadora e equipe gestora da Associação Beneficente Lua Nova para compreender o motivo da transição de um paradigma teórico para o outro. Após a elaboração do projeto, foram buscadas obras produzidas pelos próprios fundadores da Pedagogia Waldorf e do Método Montessori em diversas bibliotecas de forma online e física, sendo Rudolf Steiner e Maria Montessori. Dentro da busca para a construção do referencial teórico, para a Pedagogia Waldorf foram escolhidos Steiner (s/d) e Steiner (1996). Para o Método Montessori foram escolhidos Montessori (s/d), Montessori (1965) e Montessori (1988). Lanz (1939), Arantes (2007) e Silva (1939), foram escolhidos por serem autores com grande dedicação aos estudos da pedagogia Waldorf e do Método Montessori, respectivamente.

Em sequência, buscou-se por artigos, teses e dissertações para a mensurar as produções sobre os temas, e buscar possíveis autores que contribuíssem com o trabalho.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, recebendo parecer positivo para o seu início, com número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 58270722.5.0000.5539. Após o parecer positivo da Plataforma Brasil, foi realizada a visita na Associação Beneficente Lua Nova, no dia 06/04/2022, às 09:00 horas da manhã, para formalização do pedido da colaboração da instituição com o artigo, onde foram preenchidos e assinados pelas partes envolvidas todos as autorizações e termos necessários para continuidade do artigo. A Associação Beneficente Lua Nova, é uma associação civil sem fins lucrativos, que visa contribuir com as instituições já existentes que atuam a favor da infância e da juventude. Em sua trajetória, duas fundamentações pedagógicas subsidiaram sua atuação.

A pedagogia Waldorf, foi elaborada pelo filósofo Rudolf Steiner (1861-1925), sendo esta uma abordagem pedagógica que desenvolve suas práticas a partir da visão de homem abordada na Antroposofia<sup>1</sup>, considerando as esferas emocionais, psíquicas, físicas e espirituais do indivíduo para o processo educacional, buscando promover o desenvolvimento integral do indivíduo (BOGARIM, 2012).

O Método Montessori foi elaborado pela médica Maria Montessori (1870 – 1952) e tem suas práticas fundamentadas na visão da infância e na passagem do indivíduo por essa etapa do desenvolvimento. A partir disso, a médica buscou entender as necessidades da criança, para estabelecer pontos cruciais nos ambientes e nas práticas pedagógicas que atendam as demandas da infância (MONTESSORI, 1988).

A mudança que ocorreu na fundamentação pedagógica na Associação Beneficente Lua Nova, que atuava anteriormente sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf, passando posteriormente para os pressupostos do Método Montessori decorreu da visão da equipe de buscar uma fundamentação que se adequasse a realidade escolar e que permitisse maior liberdade de ação às educadoras.

## **2 HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE LUA NOVA**

Partindo da análise do Projeto Político Pedagógico, a Associação Beneficente Lua Nova, com sede na rua Stéfano Kozar, número 55, é uma associação civil sem fins lucrativos, que visa contribuir com as instituições já existentes que atuam a favor da infância e da juventude. Sua

---

<sup>1</sup> A Antroposofia foi desenvolvida por Rudolf Steiner, e aborda uma visão do homem e de mundo em planos físicos e não-físicos (ROMANELLI, 2015).

fundação decorreu de alguns associados que patrocinavam um projeto esportivo no Colégio Linda Bacila, Jardim Monte Carlo, bairro Boa Vista, na cidade de Ponta Grossa. Essa parceria com uma instituição educacional, obteve enorme resultado na comunidade escolar, descobrindo talentos no atletismo pontagrossense, tendo ainda conquistado muitos resultados em competições nacionais e internacionais. Após breve estudo realizado no bairro Boa vista e adjacências, verificou-se que muitas mães precisavam trabalhar para garantir o sustento da família e não dispunham de lugar seguro e apropriado para deixar seus filhos, os quais ficavam com irmãos pouco mais velhos ou vizinhos mais próximos e com grandes casos de vulnerabilidade social. Assim, sensibilizados com a situação da região especialmente entre crianças de 0 a 5 anos é que se materializou o projeto com a construção de um centro educacional para as crianças.

Foi através de seus principais colaboradores, o Sr. Peter Mol, com a doação de recursos financeiros para construção e com a concessão do terreno (em comodato) pelo Sr. Cornelis Shereurs, que no ano de 2008 a fundação do Centro de Educação Infantil Toca das Corujinhas, com sede na Associação Beneficente Lua Nova, iniciou as atividades, atendendo 65 crianças em situação de vulnerabilidade social. Desde então todos os esforços foram direcionados no sentido de concretizar esta instituição com uma proposta pedagógica especializada.

No decorrer dos trabalhos, sentiu-se a necessidade de desenvolver um projeto específico para atender crianças de 6 a 12 anos em contraturno, visto que a problemática continuava. O projeto intitulado como "Tocar-te" (Tocar pela arte) iniciou as atividades auxiliando as famílias e a sociedade civil no enfrentamento das expressões de questões sociais através do atendimento de crianças e/ou adolescentes de 6 a 12 anos oferecendo aliás um espaço para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia.

O Projeto Político Pedagógico deixa explícito que a instituição segue todas as normativas estabelecidas pelas políticas educacionais, pautada nos princípios de aprendizagem e desenvolvimento, atualmente se baseando na pedagogia montessoriana.

A infraestrutura da instituição conta com um amplo ambiente, preparado para proporcionar a liberdade e a autonomia da criança. A rotina é organizada de forma que consigam ser desenvolvidas atividades e brincadeiras simultaneamente, proporcionando vivências coletivas e individuais para a criança explorar seus sentidos, seu corpo, o ambiente e se apropriar de novas habilidades.

## 2.2 RUDOLF STEINER E A PEDAGOGIA WALDORF: PRINCIPAIS FUNDAMENTOS

Em 27 de fevereiro de 1861 nascia em Kraljevec, cidade pertencente a Sérvia, o filósofo Rudolf Steiner. Com pais austríacos, após o nascimento viveu até os oito anos em Pottschach na Áustria (ARANTES, 2007). Após esse período, devido à uma transferência do pai que trabalhava em estradas de ferro, passou a morar em Neudörf. Já nessa época, o menino começou a experimentar episódios de clarividência. Para o pequeno Steiner o mundo espiritual era tão real quanto o mundo físico, e com o passar do tempo, ele percebeu que só poderia levar uma vida saudável se construísse uma abordagem do homem e da sociedade baseado em suas próprias experiências (ibid.).

A partir dos 14 anos, começou a ler grandes obras de filosofia, como a *A crítica da razão pura*, de Kant, ao mesmo tempo em que dividia seu tempo se dedicando aos estudos da

Matemática, Ciências Naturais e História (ARANTES, 2007). Com 18 anos, graduou-se no Liceu. A partir das suas experiências com a clarividência, nutriu grande interesse pelo que motivava a atividade cognitiva do “eu” humano. Mantendo sempre em segredo seus episódios paranormais, Steiner passou a dedicar-se e a combater a visão do mundo reducionista, onde certos fenômenos eram desacreditados (ibid.). Por indicação de Schröer em 1882, ele foi convidado a editar os materiais do filósofo Goethe. Em 1897, encerrou a última edição dos escritos goethianos onde o Steiner deu início a uma nova etapa na carreira (ibid.).

De acordo com Romanelli (2008), Rudolf Steiner desenvolveu uma nova forma de entender e observar o homem e o mundo desde 1889 até 1925. Em 1904 ele passou a chamar essa nova visão de Antroposofia. Tal perspectiva, foi o ponto central para a Pedagogia Waldorf.

Em 1919, o conselheiro Emil Molt convidou Rudolf Steiner para a criação de uma escola destinada aos filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória em Stuttgart na Alemanha. A escola “Die Freie Waldorfschule” (Escola Waldorf Livre), passou a funcionar atendendo a perspectiva do homem e a visão que a Antroposofia tem do mesmo (BOGARIM, 2012). A escola recebeu o nome da fábrica de cigarros, que tornou-se também o nome do modelo pedagógico.

“Posteriormente, a Sociedade Antroposófica e as Escolas Waldorf foram fechadas pelos nazistas. Os livros de Steiner foram queimados e ele mesmo sofreu um atentado, em Munique, de modo que todo o movimento se transferiu para a Suíça” (BOGARIM, 2012, p. 41).

A Antroposofia e suas vertentes foram também proibidas em outros lugares, como no Leste da Europa e na União Soviética. Ao longo de sua vida, Waldorf publicou 40 livros e ministrou aproximadamente 6.000 palestras até a data de sua morte, em 30 de março de 1925 (BOGARIM, 2012).

No Brasil, conforme a FEWB (Federação das Escolas Waldorf no Brasil) a primeira escola Waldorf surgiu em 1954. Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg, eram admiradores do modelo pedagógico fundado por Steiner. Por tal razão, decidiram utilizar os conhecimentos antroposóficos propostos na Pedagogia Waldorf buscando proporcionar uma educação que transformasse os homens e a sociedade.

Segundo a FEWB (Federação das Escolas Waldorf No Brasil), os dados de 2019 mostram que existem 88 escolas Waldorf filiadas, e mais de 170 em processo de filiação, atendendo mais de 16 mil alunos distribuídos em 21 estados do Brasil.

### **2.2.1 A antroposofia como base na pedagogia Waldorf**

Para que seja possível o entendimento sobre a Pedagogia Waldorf, faz-se necessário que alguns conceitos da Antroposofia sejam expostos, visto que é essa abordagem sobre o homem que fundamenta tal modelo pedagógico. Sendo assim, a Antroposofia proposta por Steiner (ROMANELLI, 2015) aborda uma visão de mundo e do homem em vários planos, sendo o mundo físico apenas um deles. Dessa forma, na visão antroposófica, o homem se constitui como resultado de todas as suas vivências e experiências em cada um desses planos. Lanz (1979) explica que o homem é constituído por um corpo físico, que se encontra nesse plano, e por um corpo não físico de forças plasmadoras que permeiam e conduzem esse corpo físico para sua formação. Para Steiner (1996), o “eu humano”, homem, indivíduo único e pensante, é a junção de seu corpo físico e de seus corpos não-físicos. Dessa forma, Steiner (1966) ressalta os três corpos que constituem o homem: O Corpo Físico, que é constituído das mesmas substâncias que constituem o reino mineral e animal. O Corpo Etérico, ou plasmador, que é o organizador

das forças plasmadoras que permeiam e conduzem o corpo físico para sua formação. E o Corpo Astral é relacionado com as sensações e os sentimentos, pois nele estão presentes aspectos de consciência que não existem no reino animal e no reino vegetal, sendo o homem o único capaz de sentir antipatia, paixão, compaixão etc. O “EU” representa a junção desses três corpos e o que cada um representa, constituindo o homem em sua plenitude. Percebe-se então, que a visão de Steiner, traz uma perspectiva única sobre a formação do homem “[...] através da cosmovisão antroposófica, pela qual a realidade material deixa de ser a única possível para ser parte integrante de realidades mais amplas, numa visão que passa a ser sistêmica e holística [...]” (ROMANELLI, 2015, p. 51).

O homem passa a ser visto como ser holístico, de múltiplos corpos, onde cada um de seus corpos representam um aspecto de seu ser. A partir do exposto, Bogarim descreve a visão proposta por Steiner como “[...] uma teoria complexa que se reconhece como uma ciência espiritual [...]” (BOGARIM, 2012, p.41). Partindo da ideia da existência de vários planos em que o homem está inserido, Steiner acredita que todas as vivências experimentadas pelo indivíduo dentro desses planos são o ponto de partida para a construção do conhecimento, trazendo a valorização da imaginação, das crenças, das percepções, das sensações, das emoções, das fantasias e ideias nos processos cognitivos (ROMANELLI, 2008). Dessa forma, na visão antroposófica, a construção do conhecimento sugerida por Steiner surge da busca em:

[...] apontar o caminho que o homem pode percorrer através de sua vivência interna fazendo com que esta reflita no exterior [...]. O caminho trilhado por ele incluía a vivência religiosa e o conhecimento científico, que ele transmitiu aos outros por meio de sua teoria cognitiva baseada na cosmovisão goethiana. Seus estudos científicos e filosóficos cumprem essa tarefa e a ampliam até transformá-la num sistema teórico passível de aplicação no âmbito social e educacional, bem como em outros em que ele se aprofundou (ROMANELLI, 2015, p. 64).

Portanto, Steiner buscou desenvolver seus estudos teóricos sobre a construção do conhecimento a partir de vivências do corpo físico e dos corpos não-físicos que compõe o homem e que guiam o mesmo para um processo de transformação interna que reflete em seu exterior. A partir dessa visão, Steiner (ROMANELLI, 2015), defendia a educação como uma ferramenta para desenvolvimento saudável do homem em harmonia com o sentir, o querer e o pensar, considerando a interligação da dimensão física, emocional, psíquica e espiritual, tendo como objetivo principal a transformação dos indivíduos e da interação entre eles, para que esses transformassem a sociedade. Bogarim (2012), ainda destaca que a Pedagogia Waldorf organiza-se visando atender as necessidades de evolução do homem, preparando ele para si mesmo e para o mundo, tendo todas as suas potencialidades descobertas e desenvolvidas.

No processo de desenvolvimento, mora a possibilidade de ascensão do homem como indivíduo e como ser social, na prática de sua liberdade ética, que só faz sentido sendo esse processo a busca de sua contínua evolução (ROMANELLI, 2008).

Seguindo a mesma linha de pensamento antroposófico de Steiner sobre o homem, a sociedade e a educação, surge a Pedagogia Waldorf, sugerindo uma nova perspectiva, capaz de transformar os sujeitos para que os mesmos sejam agentes da mudança dentro da sociedade.

## **2.2.2 Concepções do desenvolvimento na pedagogia waldorf**

Para Lanz (1979), os pesquisadores que buscam respostas sobre o desenvolvimento na infância trazem informações valiosas sobre esse processo, mas sem chegar a explicação do “porquê” desses fenômenos. Dentro dos fundamentos da pedagogia Waldorf, a explicação para

tal fato acontece a partir da visão holística do indivíduo, compreendendo-o em sua totalidade, considerando as necessidades de evolução de cada faixa-etária (BOGARIM, 2012). Ainda, segundo a autora:

[...] a Pedagogia Waldorf visa a formação integral do Ser Humano, pretendendo desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os aspectos: inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais, moral, pretendendo despertar todas as suas qualidades e disposições inatas e estabelecer um relacionamento sadio com o seu meio, com a natureza, com a sociedade e com o universo (BOGARIM, 2012, p. 52).

Portanto a fundamentação pedagógica de Steiner, é uma abordagem educacional que busca o desenvolvimento do homem em sua totalidade, para que esse indivíduo consiga viver harmoniosamente com o meio em que está inserido.

Para Steiner (LANZ, 1979), que acredita na existência de outros planos não-sensíveis como visto anteriormente, o processo de desenvolvimento acontece através da evolução da relação físico-espiritual que só a Antroposofia é capaz de descrever. Dessa forma, a pedagogia Waldorf, parte do princípio que esse processo de evolução acontece por herança genética, ambiente, e por respostas geradas de forma única e individual que varia de acordo com a percepção, os sentimentos, as crenças, as limitações, entre outros fatores individuais (BOGARIM, 2012).

Segundo Steiner (LANZ, 1979), esse processo do desenvolvimento humano acontece em ciclos de sete anos, aproximadamente. Esses ciclos são denominados setênios, sendo que a educação faz parte dos três primeiros ciclos do homem. Dentro desse ciclo de desenvolvimento, “o querer, para Steiner, é desenvolvido no primeiro setênio, o sentir durante o segundo e o pensar ao longo do terceiro. Ele sugere que existe uma estreita relação entre esse desenvolvimento e a possibilidade de uma convivência social harmoniosa” (ROMANELLI, 2008, p.147).

Em cada um dos setênios, evidencia-se um maior desenvolvimento de um aspecto do ser humano, sendo um elemento presente durante toda a vida do homem. Porém, serão abordados aqui, os três primeiros setênios, que dizem respeito à fase de escolarização da criança.

A partir do exposto, Romanelli (2008) contribui para a compreensão do desenvolvimento da criança em fases, destacando que cada setênio tem a predominância de uma área específica, fortalecendo a relação entre elas. “Segundo a ciência Espiritual de Steiner, corresponde sucessivamente ao amadurecimento do corpo etérico entre o zero e os sete anos, do corpo astral entre os sete e os catorze anos e do “EU” entre os catorze e os vinte e um” (BOGARIM, 2012, p. 54).

Segundo Lanz (1979), o nascimento é marcado pela união do corpo físico com o corpo não físico do indivíduo, que caracteriza o primeiro setênio. No primeiro setênio (0-7 anos), onde há a predominância do querer, a criança se encontra em fase de amadurecimento, onde o corpo etérico impulsiona intensamente o corpo físico. Dessa forma, as forças etéricas (corpo etérico) guiam as mudanças necessárias no corpo físico para a adaptação do indivíduo ao ambiente através de vontades inconscientes e involuntárias, destacando a imitação do adulto feita pela criança, e gestos afetivos com as pessoas mais próximas. Nessa fase ocorre o domínio do andar, do falar, do pensar, visto que são movimentos motores necessários a adaptação ao ambiente (BOGARIM, 2012). Essas mudanças necessárias à sobrevivência que ocorrem nesse primeiro setênio são exemplificadas pela expulsão dos dentes de leite, que posteriormente são substituídos pelos dentes permanentes, e pelo surgimento de novas forças etéricas como a memória, e o raciocínio, que inicia a preparação da criança para a vida escolar (LANZ, 1979).

Sendo assim, existe uma mobilização para o desenvolvimento do corpo físico da criança, marcada por atividades corporais e motoras intensas, sendo as forças que impulsionam o processo, ainda inconscientes na criança (BOGARIM, 2012). Para Costa (2004), nesse primeiro setênio, a criança descobre o mundo pelos seus sentidos. Dessa forma, a autora enfatiza que o ambiente que cerca a criança deve lhe passar um sentimento de que o mundo é bom, para estabelecer laços de confiança com o meio que guiam as suas forças para o caminho de exploração, descoberta e conhecimento. Dito isso, pode-se observar que:

Todas as transformações anímico-espirituais que constatamos durante o primeiro setênio são acompanhadas de mudanças físicas. Durante sete anos, o corpo etérico modelou o corpo físico que foi recebido dos pais, por hereditariedade [...]. Embora inconsciente, o Eu da criança exerceu sobre essa atividade do corpo etérico uma profunda influência (LANZ, 1912, p. 42).

Portanto, o primeiro setênio é responsável por conduzir o processo de desenvolvimento da criança através das forças plasmadoras, para que ela adquira as habilidades necessárias para explorar o mundo, e preparar-se para o próximo ciclo de desenvolvimento.

O segundo Setênio, que ocorre dos 7 aos 14 anos, é marcado pela predominância do desenvolvimento do sentir, e pelo seu interior que já se encontra mais fortalecido. As forças plasmadoras que impulsionaram mudanças no primeiro setênio, aqui já se organizam em forma de boa memória, raciocínio rápido, prazer pelo ritmo e repetições e demais atividades que demandem tais habilidades, como por exemplo, atividades que envolvam musicalização (BOGARIM, 2012). Nesse ciclo, há a prevalência do desenvolvimento do corpo astral, marcados pelo aprimoramento de características ligadas aos sentimentos, à fantasia e as emoções (LANZ, 1979). Dessa forma, destaca-se que “o pensamento da criança emerge mais das energias do coração (sentimentos) do que da cabeça (mente), como se fosse um sentimento que pensa, algo muito diferente do pensar analítico e especulativo do adulto” (BOGARIM, 2012, p. 41)

Nesse setênio, a criança é puramente emocional, sendo todo o processo de desenvolvimento ligado às emoções e sentimentos que a criança internalizou a partir de suas vivências. Segundo Bogarim (2012), devido ao sentir encontrar-se em evidência nesse setênio, a visão de que o mundo é belo é a chave para vivências que envolvam a criança e proporcionem grandes conhecimentos. Para Lanz (1979, p. 45) “A criança não pode pensar nem aprender nem conhecer qualquer fato sem que também esteja engajada emocionalmente. Ela acompanha tudo com reações sentimentais de simpatia ou antipatia, de admiração, de entusiasmo ou de tédio”. Portanto, o processo de desenvolvimento nesse ciclo deve buscar promover vivências que envolvam a criança emocionalmente com bons sentimentos.

Ao final do segundo Setênio (por volta dos 13 ou 14 anos), ocorre também uma importante mudança no desenvolvimento da criança: o despertar da sexualidade, onde o indivíduo fica consciente de uma parte de sua formação física que ainda está adormecida, ou inconsciente (LANZ, 1979). Segundo Steiner (s/d), a base da educação deve ser a simpatia com o aluno e o cuidado com as expectativas que são colocados sobre ele, que se encontra em grande processo de transformação.

O terceiro setênio que abrange dos 14 até os 21 anos, é marcado pela predominância do pensar. Nesse ciclo onde se inicia a puberdade, o EU se liberta das influências do corpo astral e do corpo etérico. Isso significa que as forças plasmadoras inconscientes, e os sentimentos já não dominam mais o desenvolvimento e o indivíduo já é autônomo e goza de sua plenitude nas faculdades mentais, que adquiriu ao longo do processo de desenvolvimento (LANZ, 1979). Com o início do pensar lógico, nessa fase surgem as perguntas e questões existenciais, onde o

jovem que já possui condições de buscar suas próprias respostas referentes às suas necessidades pessoais para a construção de sua autoimagem e identidade (BOGARIM, 2012).

No primeiro e no segundo setênio, o desenvolvimento acontece de forma igual para ambos os sexos. Já no terceiro setênio, ocorre uma ligeira diferença, onde o sexo feminino tende a ter uma prevalência de características do corpo astral, e no sexo masculino há a predominância de características do “EU” (LANZ, 1979). Em outras palavras, significa que nas mulheres prevalece características sentimentais, e nos homens características racionais de individualidade.

Contudo, mesmo havendo pequenas divergências no desenvolvimento no terceiro setênio, é nele que surge no jovem o idealismo, a busca de um mundo mais justo e fraterno. Sendo assim, nesse ciclo o mundo deve ser abordado em seu aspecto verdadeiro, motivando a luta pela realização dos ideais e para o exercício da cidadania de forma transformadora (BOGARIM, 2012).

**QUADRO 01 - Características dos setênios**

Setênio	Características
1º setênio (0-7 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo deve ser bom;</li> <li>- Predominância do querer;</li> <li>- Aprende-se a andar, falar, e outras funções motoras por necessidades de adaptação (forças plasmadoras impulsionam essas mudanças);</li> <li>- Aprendizagem pela imitação;</li> </ul>
2º setênio (7-14 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo deve ser belo;</li> <li>- Predominância do sentir;</li> <li>- Aprende-se pela força sentimental, deve-se envolver o aluno com o conteúdo; assimilação do mundo com imagens e com lembranças;</li> <li>- Musicalização deve ser centro (prazer pelo ritmo e repetições);</li> </ul>
3º setênio (14-21 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo deve ser verdadeiro;</li> <li>- Predominância do pensar;</li> <li>- Aprende-se pela autonomia do eu; busca do idealismo, da sua própria verdade;</li> <li>- Construção de sua própria identidade;</li> </ul>

Fonte: Autoras, baseado em Bogarim (2012, p. 59) e Lanz (1912).

Sendo os setênios os ciclos de desenvolvimento propostos dentro da pedagogia Waldorf, onde há a predominância de certos aspectos dentro de cada um dos setênios, as práticas pedagógicas também diferem conforme as características de cada um. Dessa forma, serão abordadas as práticas pedagógicas voltadas ao primeiro setênio.

### 2.2.3 Práticas pedagógicas na pedagogia waldorf

Segundo Romanelli (2008), a Pedagogia Waldorf tem como objetivo ofertar uma educação que prepare a criança para que ela assuma seu papel no mundo. Portanto, nesse ambiente escolar, a tarefa é auxiliar no processo de transição que a criança passa durante seus três primeiros setênios (ROMANELLI, 2008). As práticas nas escolas Waldorf são pautadas na ideia de que:

A criança não pertence, então, a nenhum dos âmbitos, nem ao escolar, nem ao familiar, pois sua trajetória evolutiva a leva através dos dois, em direção ao seu próprio âmbito de atuação. Os adultos, pais e professores, tendo consciência disso, colocam-se como instrumentos responsáveis pela sua educação. Os pais estruturam o âmbito de vida dessa criança por intermédio da formação da família de origem. Os professores desenvolvem o potencial interno da criança por meio da pedagogia exercida na escola (ROMANELLI, 2008, p. 160).

Portanto, todas as vivências proporcionadas dentro do ambiente escolar na fundamentação Waldorf, são voltadas para o conduzir a criança dentro do seu processo de desenvolvimento, onde os professores são instrumentos que auxiliam a criança em seu progresso.

As práticas na fundamentação pedagógica Waldorf, são pautadas em proporcionar atividades que estimulem o sentir, o pensar e o agir, sempre valorizando as relações entre professor e aluno, construindo assim, uma relação de respeito, amorosidade e admiração mútua entre eles (BOGARIM, 2012).

Dessa forma, os brinquedos, as brincadeiras, o professor, as práticas pedagógicas, a sala de aula e os demais ambientes que a criança está inserida na escola se constituem como ferramentas de estímulo do corpo etérico para que esse trabalhe em função do desenvolvimento da criança, considerando sempre o setênio em que a criança se encontra (LANZ, 1979).

Bogarim (2012) explica que no primeiro setênio, as práticas são desenvolvidas de forma que sigam ritmos e construam rotina. Dentro da pedagogia Waldorf, as atividades rítmicas são vistas como forma de trabalhar o desenvolvimento da criança a partir de suas respostas a estímulos repetidos através da imitação. Nesse setênio, é de suma importância que o professor considere as vontades e os interesses da criança, buscando promover práticas que lhe despertem a curiosidade e o prazer na realização do que é proposto. Portanto, em relação a criança nesse setênio:

O bom educador nunca o inibirá brutalmente, mas o conduzirá, pouco a pouco, a uma regularidade rítmica que se assemelhará a uma respiração composta de sístole e diástole. Certas regularidades no decorrer do dia, a observação de um horário rítmico para jogos e refeições, para o descanso e pequenas cerimônias, harmonizam uma vontade que, sem isso, tende a ficar caótica (LANZ, 1979, p. 40).

Como no primeiro setênio há a predominância do querer, as vontades da criança devem ser sempre consideradas pelo professor, buscando conduzir a rotina com práticas que despertem o prazer na realização pela criança.

No Jardim de infância dentro da fundamentação pedagógica Waldorf, o ambiente deve representar seu cotidiano domiciliar. Sendo assim, a sala é organizada com pias, utensílios para refeições, e também pode ser colocado na mesma sala, crianças com pequena variação de idade juntamente com a(s) professora(s), assim representando a hierarquia familiar, onde os mais velhos servem como estímulos para a imitação da criança menor, proporcionando seu aprendizado espontâneo (LANZ, 1979). A rotina é organizada ritmicamente, buscando alternar as atividades de forma que a criança consiga trabalhar a si mesma e também o convívio em grupo. Para isso, a utilização de materiais para tais atividades é muito variada, podendo ser utilizados tintas para pinturas, massas para modelar, papel para recortes, dramatização de conto de fadas, e ainda atividades com areia e água, que são materiais extremamente moldáveis, representando as forças etéricas da criança que se encontram em constante trabalho (LANZ, 1979).

O brincar para a criança, é de grande importância para o seu desenvolvimento, além de permitir que o professor observe vários aspectos e percepções que a criança possui sobre si

mesma, sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, na fundamentação da Pedagogia Waldorf, “o brincar, até aos sete anos, tem o sentido de introduzir a criança nas relações de vida com o seu ambiente” (BOGARIM, 2012, p. 71). Portanto, busca-se que proporcionar vivências ricas, sentimentais, sensoriais, para que a criança construa através do processo de assimilação, significados e formas de resolução para experiências corriqueiras do seu cotidiano na infância, buscando desenvolvê-la espontaneamente, e não limita-la à um produto da alfabetização escolar (LANZ, 1979).

Os brinquedos na fundamentação da Pedagogia Waldorf, devem trabalhar a favor da estimulação, da criatividade e da imaginação da criança, sendo fortemente recomendados brinquedos inacabados, que precisam da ação da criança para que tome forma (COSTA, 2004). Lanz (1979, p. 134) defende que “[...] seus brinquedos deveriam ser tão simples que se prestassem à transformação imaginativa [...]”. Percebe-se que dentro dessa visão, o brinquedo é como uma ferramenta de estímulo da imaginação e criatividade. Os brinquedos de plásticos, ainda que sejam higiênicos, não oferecem as experiências sensoriais significativas para a crianças, portanto, opções naturais como cascas de árvores, folhas, conchas, peças de madeira entre outros elementos, oferecerão vivências de diversas formas, texturas, cheiros, tamanhos, cores, estimulando os sentidos de forma mais ampla (BOGARIM, 2012).

Pensando por essa perspectiva, na fundamentação pedagógica Waldorf, o ambiente escolar deve ser preparado para receber a criança, conforme o setênio em que ela se encontra. As brincadeiras representam experiências que auxiliam seu entendimento do mundo real através de vivências adequadas, e os brinquedos são as ferramentas que auxiliarão nesse processo, sendo de suma importância que estimulem a criatividade, a imaginação e o contato com a natureza.

## 2.3 MARIA MONTESSORI E O MÉTODO MONTESSORI

Maria Montessori, nascida em 1870 em Chiaravalle, na Itália foi a primeira mulher a se formar em medicina no país. Após concluir sua formação, passou a se dedicar aos estudos voltados para as crianças com necessidades especiais<sup>1</sup> (COSTA, 2001). Ao participar de um Congresso em Turim na Itália, em 1898, Montessori defendeu que as crianças com necessidades especiais, careciam de um modelo pedagógico que fosse favorável ao seu desenvolvimento (SILVA, 1939).

Montessori foi convidada por Guido Baccelli, que foi seu professor, para participar de conferências sobre o ensino voltado para crianças com necessidades especiais, onde despertou interesse de pesquisadores da área, iniciando um movimento de apoio às ideias defendidas pela médica (SILVA, 1939).

Depois de seus inúmeros estudos, percebeu que dentro do prisma educacional, a abordagens voltadas para essas crianças com necessidades especiais deveriam focar mais no atendimento pedagógico do que no clínico (COSTA, 2001). Maria Montessori, passou então a observar os alunos das escolas e instruir os professores sobre suas ideias (SILVA, 1939). Ao perceber os métodos de ensino atrasados de sua época, aplicou seus procedimentos criados para as crianças com necessidades especiais àquelas tidas como normais. Em 1907 abriu sua primeira escola, nomeada como “Casa Dei Bambini”, onde aplicou seu sistema pedagógico (COSTA,

---

<sup>1</sup> O termo “necessidades especiais” já não é mais utilizado. Porém, devido a data do artigo consultado, e para manter o contexto histórico em que foi escrito, optou-se pela não-alteração do mesmo.

2001).

Segunda a dedicatória feita para a autora do livro “A Criança” (MONTESSORI, 1988), após seu modelo pedagógico se espalhar por toda Europa, ainda que houvesse grande defesa para o movimento ortodoxo de ensino, em 1922 Montessori foi nomeada inspetora geral das escolas públicas na Itália (ibid.). Porém, com a grande ascensão do fascismo Maria Montessori saiu do país e muitas das escolas que utilizavam seu método foram fechadas. Permaneceu por algum tempo na Espanha, e posteriormente na Índia, retornando ao seu país somente após o fim da Segunda Guerra Mundial. Algum tempo depois Maria Montessori foi morar na Holanda, na cidade de Noordwijk, onde veio a falecer no dia 06 de maio de 1952. Maria Montessori deixou seu registro na história da educação, com mais de uma dezena de livros publicados, e seu Método utilizado até os dias de hoje nas escolas espalhadas pelo mundo (ibid.).

Conforme a Organização Montessori no Brasil (OMB) explica, o modelo pedagógico chegou no país em 1910, pela Joana Falce Scalno, que introduziu os fundamentos montessorianos na escola Emília Erichsen, onde este foi o ponto de partida para irradiação de outras escolas no Paraná. Ainda, segundo o mapeamento realizado pelo Lar Montessori, há no país de 70 a 120 escolas que utilizam o Método Montessori, sendo difícil definir um número exato devido a falta de filiação às organizações oficiais e variações na aplicação do método.

## 2.4 FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI

Para Montessori (1988), a passagem do indivíduo pela infância deve receber a atenção necessária, pois nessa fase é que se determinará a formação da personalidade do indivíduo, que o moldará quando esse se tornar adulto. A partir disso, nasce a necessidade de estudos de cunho científico para entender as necessidades da criança, para proporcionar ambientes que atendam as demandas da infância.

Segundo Silva (1939), Montessori traz inicialmente como incentivo para a construção de sua teoria, a passividade da criança submetida as vontades e as ordens dos adultos e intimamente ignorada, sobre o pretexto de preparação para a vida adulta, mas que só encobre a tranquilidade e comodismo do adulto que sobre ela é responsável. Paschoal et al (2013) ainda ressalta que Montessori chamou atenção para a indiferença que se instalou durante séculos da sociedade em relação à criança e às suas necessidades. Nesse sentido, Costa (2001), ressalta que as escolas muitas vezes tendem a ter maiores preocupações com o conteúdo, ignorando o desenvolvimento da criança, os ensinamentos sobre valores, sentimentos, crenças e respeito.

Montessori (SILVA, 1939) buscou então, desenvolver seu método através da sua visão sobre o homem, considerando os conhecimentos científicos da época sobre o desenvolvimento do corpo e da mente. A Médica nutria um grande interesse pelo mistério que envolvia a concepção da criança, e em uma de suas obras, descreveu sua ideia sobre esse importante acontecimento:

As sapientíssimas células vivas nunca se enganam, encontrando em si mesmas o poder de se transformarem profundamente, seja em células cartilaginosas, seja em células nervosas ou em células de revestimento cutâneo — e cada tecido assume o seu posto exato. Esta maravilha da criação, espécie de segredo do universo, é rigorosamente ocultada: a natureza envolve-a com véus e invólucros impenetráveis. E só ela pode rompê-los, ao lançar para o exterior um ser maduro, que surge no mundo como a criatura nascida. Contudo, o ser que nasce não é apenas um corpo material. Transforma-se, por sua vez, numa espécie de célula germinativa que contém funções psíquicas latentes, de tipo já definido. O novo corpo não funciona apenas em seus órgãos, mas tem também outras funções: os instintos, que não podem ser contidos

numa célula, devem ser dispostos em um corpo vivo, em um ser já nascido. [...] Assim, a criança recém-nascida não é simplesmente um corpo pronto para funcionar, mas constitui um embrião espiritual que possui diretrizes psíquicas latentes (MONTESSORI, 1988, p. 26-27).

Montessori tinha a criança como ser físico e espiritual, onde cada uma das células que a compõe, desempenha seu papel de forma organizada, definida, inconsciente e instintiva, levando ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, a autora defendia que a criança precisa de experiências para que consiga obter consciência do seu corpo físico e seu corpo espiritual. A criança onde agora habitam misteriosas orientações que causam constantes transformações, necessita de auxílio do ambiente para seu pleno desenvolvimento em sua totalidade (MONTESSORI, 1988). O Método Montessori, traz uma nova perspectiva da infância, buscando contemplar uma formação considerando a criança em seus aspectos físicos psíquicos e espirituais, construindo uma fundamentação pedagógica que procura contemplar essa visão, proporcionando à criança experiências enriquecedoras para seu desenvolvimento em sua totalidade.

## 2.5 CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO NO MÉTODO MONTESORI

Segundo Silva (1939) dentro da fundamentação do Método Montessori, a criança é tida como um ser biológico que segue um impulso vital para seu desenvolvimento, um desejo de se adaptar ao mundo. Dessa forma, ela não é um ser passivo, ela age no espaço em conformidade com seus fatores internos que a conduzirão para sua evolução, um próprio instinto natural que habita a criança. Maria Montessori (1988) explica que apesar do instinto do desenvolvimento, a criança enquanto recém nascida, precisa de assistência em seus primeiros contatos com o mundo externo, enquanto a natureza cuidadosamente trabalha para trilhar os caminhos para as mudanças necessárias para que ela explore o mundo com autonomia, liberdade e desenvolva-se física e espiritualmente.

Para Montessori (1965), o mundo é um local em constante progresso, onde o ser humano busca seu equilíbrio com o todo a partir de suas mudanças e adaptações ao ambiente. A esse processo de adaptações que direciona a criança ao desenvolvimento, Maria Montessori (1988) o denomina como “Períodos Sensíveis”. A autora ainda enfatiza os Períodos Sensíveis como:

[...] sensibilidades especiais que existem nos seres em via de evolução, ou seja, nos estados infantis, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de uma determinada característica. Uma vez desenvolvida essa característica, a sensibilidade cessa e, assim, cada característica se estabelece com o auxílio de um impulso, de uma possibilidade temporária (MONTESSORI, 1988, p. 54).

Dessa forma, os Períodos sensíveis podem ser percebidos como um direcionamento interno, que funciona para guiar a criança para uma nova etapa, a aquisição de uma nova habilidade, que será o seu impulso para a passagem para o próximo período. Montessori (s/d) dividiu os Períodos Sensíveis como acontecimentos em 3 momentos da vida do indivíduo.

O primeiro período, ocorre dos 0 aos 6 anos. Dentro desse período, existe uma subdivisão que se desenvolve em duas fases: dos 0 aos 3 anos e em seguida, dos 3 aos 6 anos (MONTESSORI, s/d). A primeira fase é marcada por grande desenvolvimento do corpo e da mente. Nesse momento, a criança ainda exercendo atividades instintivas e inconscientes, adquire as primeiras habilidades mentais como a memória, raciocínio e imaginação que dão os primeiros sinais nas tentativas da criança de explorar o ambiente, através dos sentidos (MORAES, 2009). Nos seus primeiros momentos de vida, a criança explora o ambiente com os

olhos e ouvidos, ela observa e ouve o que acontece ao seu redor, para em seguida, desenvolver habilidades motoras como andar pelo ambiente, e tentativas de reprodução da fala (MONTESSORI, 1988). A segunda fase é marcada por grandes transformações e pela mente tornar-se consciente, nutrindo vontades, e aperfeiçoando habilidades que já possui (MORAES, 2009).

O segundo período, acontece dos 6 aos 12 anos, e é marcado por maior calma e serenidade no desenvolvimento, onde há crescimento físico da criança, com mudanças na dentição, crescimento do corpo, entre outras mudanças (MONTESSORI, s/d). Aqui a criança se encontra em um grande momento da evolução da consciência, observando, refletindo e buscando respostas para suas indagações sobre o mundo (MORAES, 2009). Segundo Montessori (s/d), nesse período a criança já é vista pela escola como sendo capaz de efetuar os trabalhos mentais necessários para compreender o professor e os conteúdos exigidos pela escola.

O terceiro período, que acontece dos 12 aos 18 anos, também pode ser dividido em duas fases, sendo: dos 12 aos 15 anos, e na sequência, dos 15 aos 18 anos (MONTESSORI, s/d). Para Moraes (2009), a primeira fase, pode ser chamada de puberdade, e é onde acontece as transformações do corpo a caminho da maturidade. Já na segunda fase, dos 15 aos 18 anos, pode-se chamar de adolescência, onde o se adquire a capacidade total de abstração, desejo de mudança, consciência de ação x consequência. Após os 18 anos, Montessori (s/d) descreve que “[...] o homem pode se considerar totalmente desenvolvido e não se produz mais nele nenhuma transformação de peso. Ele se limita a crescer em idade” (MONTESSORI s/d, p. 30).

**QUADRO 02 - Características dos Períodos do desenvolvimento**

Período (em anos)	Características
1º período (0 aos 6 anos)	<p>0 aos 3 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mente Inconsciente;</li> <li>- Age por instinto;</li> <li>- Explora o mundo através dos sentidos (visão, tato, audição)</li> <li>- Desenvolvimento da memória, raciocínio, imaginação</li> <li>- Sensível a estímulos visuais, auditivos e concretos;</li> </ul> <p>3 aos 6 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Torna-se consciente;</li> <li>- Nutre suas vontades, desejos, e age em prol disso;</li> <li>- Aperfeiçoamento de habilidades já adquiridas (exemplo: aumentar o vocabulário, correr)</li> </ul>
2º período (6 aos 12 anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescimento do corpo físico;</li> <li>- Troca dos dentes (de leite, para os permanentes)</li> <li>- Evolução da mente;</li> <li>- Sensível a estímulos que despertem curiosidade/imaginação;</li> <li>- Surgimento de questionamentos, fase de curiosidade da criança que pode ser explorada)</li> </ul>
3º período (12 aos 18 anos)	<p>12 aos 15 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puberdade;</li> <li>- Mudanças físicas que dão sequência a vida adulta;</li> </ul> <p>15 aos 18 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescência;</li> <li>- Processos de mudanças se encerrando;</li> <li>- Consciência de ação x consequência;</li> <li>- Total capacidade de abstração;</li> </ul>

Fonte: Autoras, baseado em Montessori (s/d); Montessori (1988) e Moraes (2009).

Portanto, dentro dos períodos sensíveis, há o desenvolvimento de certas habilidades, que servem de impulso para o próximo período sensível. Dessa forma, as práticas pedagógicas no Método Montessori devem considerar o período sensível em que a criança está inserida, para que os estímulos adequados sejam trabalhados com a criança.

## 2.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MÉTODO MONTESSORI

A partir de suas experiências numa escola de um bairro popular chamado San Lorenzo, em Roma, Maria Montessori elaborou a “Pedagogia Científica” (PASCHOAL et al, 2013). Suas experiências também são retratadas em seu livro “A Criança”. Esse modelo pedagógico, “tem por objetivo levar o ser ao conhecimento consciente do real” (COSTA, 2001, p. 307), bem como propor a aprendizagem por meio dos sentidos (PASCHOAL *et al*, 2013). Dessa forma:

O ideal de escola nessa pedagogia reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir e aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância. A nova escola montessoriana, portanto, é bastante díspar da proposta implementada na Itália durante o regime fascista. [...] Montessori propõe algo de novo para sua época, mas que se mantém inovador ainda hoje que constitui o método ativo para a preparação racional dos indivíduos às sensações e percepções. É a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, segundo seus créditos. (ANGOTTI, 2007, p. 105 *apud*. PASCHOAL; *et al*, 2013).

O Método Montessori busca promover suas práticas pautadas na ideia do respeito ao livre desenvolvimento e as manifestações espontâneas da criança através de seus sentidos. Para Montessori (SILVA, 1939), a criança é responsável por construir seu mundo, e, portanto, o ambiente que à cerca, inclusive a escola, precisa de liberdade para escolher aquilo que lhe convém. Isso não significa que a educação à essa criança será esquecida ou negligenciada, mas que o ambiente em que ela está inserida deverá ser planejado com elementos que favoreçam seu desenvolvimento, afastando tudo aquilo que possa ser prejudicial.

Segundo Costa (2001), a educação montessoriana tem como objetivo guiar a criança através da liberdade e autonomia ao conhecimento real do mundo exterior. Portanto, o professor deve pautar suas práticas baseando-se no ideal montessoriano de liberdade da criança, que será a própria autora da sua educação, sem interferência desnecessária do professor. Para Paschoal et al, (2013) essa linha de práticas propostas por Montessori, conduzem a criança à autonomia, à liberdade e ao exercício da escolha, que são as habilidades necessárias para que ela se torne um indivíduo independente e construa sua própria identidade.

Enquanto realizava suas pesquisas e visitas em escolas, Montessori (1988) percebeu que as crianças manipulavam brinquedos como bonecas, louças em miniatura e fogões de brinquedo por um curto período de tempo, até que perdiam o interesse. Portanto, percebeu que a criança busca coisas que lhe sejam favoráveis e lhe despertem curiosidade.

Montessori elaborou seus materiais sensoriais, como ferramenta de interesse e estímulo para a criança, ao mesmo tempo em que se configura como ferramentas educativas (SILVA, 1939). Seus materiais são voltados para os sentidos. Para o sentido tátil, são utilizadas tábuas de madeira com lixas e cartolina, algodão, veludo, tecidos, tigelas de metal com água em diferentes temperaturas, materiais de diferentes formas geométricas, cores e tamanhos. Para o sentido do olfato, pode-se utilizar elementos naturais, como folhas, flores, e produtos alimentícios. Para o sentido do paladar, pode-se utilizar soluções com diferentes gostos, amargos, doces e salgados. Para o sentido da audição, usam-se sinetas de metais presas a

madeira, que tocadas soam diferentes notas, e também podem ser dispostas caixas com diversos elementos naturais, como areia, pedras, sementes, para produção de sons. E para o sentido da visão, utilizam-se materiais como encaixe de madeira, cilindros com alturas e diâmetros diferentes, tecidos coloridos, bonecas de trapo, lã, entre outros materiais (SILVA, 1939). Vale dizer, que aqui consta uma pequena amostra das variadas possibilidades de materiais que podem ser utilizados conforme a fundamentação do Método Montessori.

Ressalta-se então, a educação dos sentidos proposta por Montessori, onde os materiais dispostos ao alcance da criança são voltados para experiências sensoriais. Para Montessori “[...] audição e a visão são as portas da inteligência, isto é, sentidos intelectivos” (MONTESSORI, 1988, p. 112). Isso ocorre, porque a partir do manejo dos materiais propostos, a criança desperta para a curiosidade, para as cores, para os cheiros, criando assim, uma capacidade de observação atenta e precisa, que auxiliará no desenvolvimento de novas habilidades cognitivas (MONTESSORI, 1988).

A partir do exposto, o ambiente que recebe a criança, deve ser preparado com materiais que possam ser favoráveis ao seu desenvolvimento (SILVA, 1939). Toda a mobília que compõe a escola deve estar posicionada e organizada conforme a mobilidade e tamanho das crianças, para que possam ter livre acesso a todos os elementos que compõe a sala, desenvolvendo sua liberdade e autonomia na escolha dos materiais e dos brinquedos a que estão expostas (MONTESSORI, 1988). Para Montessori, as salas de aula podem ser formadas por alunos com variações de idade. Isso favorece um ambiente de solidariedade, respeito, admiração e cooperação (MORAES, 2009). Sendo assim, as crianças podem ser dispostas conforme a realidade de cada escola, da seguinte forma: “[...] dos três aos seis anos, dos sete aos nove anos, dos nove aos onze anos, dos onze aos quatorze anos. [...] (MORAES, 2009, p. 70).

As práticas dentro do Método Montessori no primeiro período sensível, são voltadas para o estímulo dos sentidos, onde busca despertar a curiosidade, e a imaginação, através das mais variedades de materiais. Montessori têm na educação, uma ferramenta capaz de guiar a criança para seu desenvolvimento pleno e autônomo, considerando as necessidades da infância, que resultará em um adulto independente e pronto para construir sua própria identidade.

### **3 METODOLOGIA**

O presente trabalho de caráter qualitativo, iniciou-se com a escolha do objeto de estudo e a partir dele, formulou-se o projeto de pesquisa. Já com o tema escolhido, foram analisados os métodos mais adequados para responder aos objetivos propostos. Dessa forma, o artigo foi construído como pesquisa de campo do tipo exploratória, que segundo Marconi e Lakatos (2003) busca a construção de conhecimentos e informações sobre um fenômeno ou a busca por respostas para uma hipótese.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo requer sua construção em 3 fases. A primeira fase, é a da pesquisa bibliográfica, para mensurar as produções já realizadas sobre o tema, a segunda fase é a escolha das técnicas da coleta de dados e a última fase é estabelecer a forma de registro dos dados.

Dessa forma, após a elaboração do projeto, foram buscadas obras produzidas pelos próprios fundadores da Pedagogia Waldorf (Rudolf Steiner) e do Método Montessori (Maria Montessori) em diversas bibliotecas de forma *online* e física. Para a construção do referencial teórico, para a Pedagogia Waldorf foram escolhidos Steiner (s/d) e Steiner (1996). Para o Método Montessori foram escolhidos Montessori (s/d), Montessori (1965) e Montessori (1988). Lanz (1979), Arantes (2007) e Silva (1939), foram escolhidos por serem autores com grande dedicação aos estudos da pedagogia Waldorf e do Método Montessori, respectivamente.

Em sequência, buscou-se por artigos, teses e dissertações para a mensurar as produções sobre os temas, e buscar possíveis autores que contribuíssem com o trabalho.

Inicialmente houve a pesquisa na plataforma SciELO, com o objetivo de encontrar artigos na temática sobre a Pedagogia Waldorf e o Método Montessori. Foram utilizadas duas combinações de palavras-chave: a primeira combinação para a busca de artigos sobre a Pedagogia Waldorf, e a segunda combinação para busca de artigos sobre o método Montessori.

A primeira combinação de descritores para a busca foi “pedagogia\* Waldorf\*”. A partir dela, foram obtidos 5 resultados. Por meio da leitura de seus títulos, foram selecionados 2 trabalhos e após leitura dos resumos, optou-se por 1 trabalho. A segunda combinação de descritores para a busca foi “\*método \*Montessori. Foram obtidos 5 resultados, e a partir da leitura dos títulos, nenhum artigo foi selecionado. Portanto, na plataforma SciELO, foi obtido 1 trabalho do tipo artigo dentro do tema Pedagogia Waldorf (Quadro 03)

Em seguida, a busca foi realizada na plataforma Capes, com o objetivo de encontrar teses e dissertações sobre os temas propostos. Para refinar a busca foram utilizados três filtros: Em Tipo, as opções Mestrado e Doutorado foram selecionadas; Em Ano, foram delimitados trabalhos de 2010 a 2022; A Área do Conhecimento selecionada foi Educação. A busca foi realizada em duas etapas, sendo a primeira para a busca de teses/dissertações para a temática de Pedagogia Waldorf e a segunda para busca de teses/dissertações para a temática do Método Montessori.

Na primeira busca, com as palavras chaves “pedagogia Waldorf, foram encontrados 25 resultados, onde após a leitura dos títulos, 15 trabalhos foram selecionados para leitura dos resumos, e após análise, nenhum foi selecionado. Na segunda busca, com as palavras método Montessori, houve erro da plataforma, não sendo possível concluir a busca. Dessa forma, nas plataformas SciELO e Capes, os trabalhos selecionados podem ser organizados da seguinte forma:

**QUADRO 03** - Organização de produções encontradas: Capes e SciELO

Plataforma	Pedagogia Waldorf	Método Montessori
SciELO (artigo)	Romanelli (2015);	X
Capes (teses/dissertações)	X	X

Fonte: Dados obtidos pelas autoras (2021).

As dissertações de Costa (2004), Moraes (2009), Bogarim (2012), bem como os artigos de Costa (2001), Romanelli (2009) e Paschoal ET AL (2013) foram utilizados pela autora do artigo, por apresentarem conteúdo relevante para o referencial teórico a partir de seus estudos ante o projeto. Ressalta-se que Bogarim (2012), apareceu nas buscas de Teses e Dissertações, mas por se tratar de um trabalho anterior à plataforma Sucupira, não estava disponível para acesso. Concluída a busca por trabalhos para construção do referencial teórico, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, recebendo parecer positivo para o seu início, com número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 58270722.5.0000.5539.

Após o parecer positivo da Plataforma Brasil, foi realizada a visita na Associação Beneficente Lua Nova, no dia 06/04/2022, às 09:00 horas da manhã, para formalização do pedido da colaboração da instituição com o artigo, onde foram preenchidos e assinados pelas partes envolvidas todos as autorizações e termos necessários para continuidade da pesquisa.

Para a coleta de dados, optou-se pela análise documental, entrevista estruturada e questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a análise documental se constitui como fonte primária, sendo documentação escrita de ordem municipal, estadual, nacional ou particular. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico foi utilizado para contemplar os aspectos da fundação da Associação Beneficente Lua Nova.

Dando continuidade ao processo de investigação da trajetória histórico-pedagógica da Associação Beneficente Lua Nova, foi realizada a entrevista estruturada com a equipe gestora da instituição para a coleta de dados, que segundo Marconi e Lakatos (2003), caracteriza-se pela conversação entre duas pessoas, para obtenção de informações sobre determinado assunto seguindo um roteiro e perguntas já pré-determinadas. A entrevista estruturada aconteceu com a colaboração da Fundadora, da e da Pedagoga da Associação Beneficente Lua Nova. A Diretora participou da através de questionário, que segundo Marconi e Lakatos (2003) caracteriza-se por perguntas ordenadas que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador. O roteiro utilizado contava com 5 perguntas abertas que foram realizadas para cada uma das partes de forma particular com questionamentos abordando aspectos da fundação da instituição, das fundamentações pedagógicas escolhidas e as possíveis motivações para tal mudança.

A entrevista com a diretora da Associação Beneficente Lua Nova, passou pela reestruturação, devido a mesma se encontrar fora da cidade por motivos particulares no dia da entrevista. Dessa forma, como pedido da Plataforma Brasil, houve registro das perguntas na Plataforma *Google Forms*, que foi utilizado para coleta dos dados com a Diretora. As respostas foram dadas por ela, no dia 08/05/2022, na plataforma do Google Forms. Vale ressaltar, que foi sugerido a entrevista por videochamada, mas que foi descartada dada a incompatibilidade de horários da diretora com a autora do artigo.

A entrevista com a pedagoga, aconteceu no dia 16/05/2022, às 08:00 horas da manhã, na Associação Beneficente Lua Nova. A entrevista foi gravada através do aplicativo “gravador de voz” no celular, com autorização da entrevistada, e posteriormente transcrita para melhor análise dos dados.

A entrevista com a fundadora, aconteceu dia 16/05/2022, às 19:00 horas da noite, por aplicativo de videochamada, visto que a mesma se encontra residindo fora do estado atualmente. A entrevista foi gravada com autorização da entrevistada, e posteriormente transcrita para melhor análise dos dados.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para Marconi e Lakatos (2003) a análise dos dados busca trazer relações existentes entre o objeto de estudo e outros aspectos, passando pelas fases de interpretação, explicação e especificação. Dessa forma, para registro de tal processo, as respostas colhidas pela entrevistadora foram organizadas conforme as perguntas realizadas, sendo as entrevistadas identificadas da seguinte forma: Diretora como D1; Fundadora como F1; e Pedagoga como P1.

#### 4.1 A FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE LUA NOVA

F1, P1 e D1 destacam o surgimento da instituição como iniciativa de um grupo de empresários do ramo de máquinas agrícolas da região, a partir de uma investigação na comunidade em que a instituição foi criada. F1 ainda destaca:

Então a partir de uma observação mais detalhada na comunidade pode-se verificar a necessidade de criar um espaço de educação integral para as crianças né, de 6 meses a 6 anos, inicialmente era até 6 anos, depois foi diminuindo por conta de turmas de IV e V gradativamente sendo atendidas na rede pública. E os pais né que precisam trabalhar então poderiam deixar as crianças na Toca das Corujinhas. A Lua Nova é a sede e a Toca das Corujinhas é um dos projetos que foi inicialmente criado, né. Mas nem sempre essas crianças conseguiram vaga em creches públicas municipais, então a gente conseguiu abraçar alguns números de crianças que realmente estavam em situação de vulnerabilidade e inclusive é o foco né, no nosso atendimento sempre foi atender famílias com baixa renda em situação de vulnerabilidade social, inclusive indicadas até pelo conselho tutelar (F1, ENTREVISTA COM A FUNDADORA, 2022).

Percebe-se que a instituição surgiu através a partir das necessidades observadas na região, atendendo em grande maioria, crianças em vulnerabilidade social. P1 ainda destaca o atendimento feito para as mães das crianças da instituição:

Após isso se viu a necessidade também das mães, que as crianças vinham pra cá e as mães ficavam sem um ofício e o foco aqui é ficar com as crianças para que as mães consegui um trabalho para que elas tenham uma renda, pra que elas também tenham uma nova perspectiva de vida. Aí, a partir disso surgiu também o projeto Mães Coruja pra ensinar um ofício e uma geração de renda para as mães [...] (P1, ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, 2022).

A instituição, observou a necessidade de atendimento às crianças e às mães, passando a ofertar serviços que contemplassem toda a família.

#### 4.2 A ESCOLHA DA PEDAGOGIA WALDORF

P1 e D1 ressaltam a escolha da Pedagogia Waldorf no início da Associação, como a realização da visão da fundadora, que via a criança como um ser dotado de corpo e espírito. F1 descreve seu contato inicial com a pedagogia Waldorf da seguinte forma:

Foi em 94, quando comecei um trabalho voluntário em uma instituição em Ponta Grossa [...] Lá a pedagoga tinha essa formação, e foi observando a forma como trabalhava que me despertou interesse... um ano depois, soube que em Curitiba haveria uma Formação em pedagogia Waldorf de 4 anos, então, comecei a formação e, por alguns anos, consegui ir aprofundando e tendo a oportunidade de concluir mais especializações nessa área. Fiz a Pedagogia Waldorf, para educação infantil, Pedagogia Curativa e Extra lesson todas dentro da filosofia Antroposófica [...] (F1, ENTREVISTA COM A FUNDADORA, 2022).

F1 ainda destaca que a pedagogia Waldorf traz uma visão muito profunda do ser humano seu desenvolvimento, permitindo entender esse processo e buscar ferramentas socioafetivas mais eficientes na busca de despertar todas as potencialidades das crianças.

#### 4.3 A MUDANÇA DA PEDAGOGIA WALDORF PARA O MÉTODO MONTESSORI

Para F1, a proposta pedagógica é a identidade da instituição. Ela destaca que para que sejam atingidos os objetivos, todos os autores envolvidos no processo educacional devem estar envolvidos e engajados com o que é proposto, tendo autonomia para tomar as decisões de mudanças que sejam necessárias. P1 reflete:

Então assim, a parte teórica da Pedagogia Waldorf é maravilhosa, porém a prática a gente sentia uma dificuldade muito grande. Primeiro que assim, é uma teoria, é metodologia, né, bastante fechada, então tudo que você faz fora daquilo, você está errando, então a gente sempre ficava naquela dúvida de até onde ir.. o que pode fazer e o que não pode fazer. E outra questão também, é de acordo com a nossa realidade aqui, né? As crianças que a gente recebe aqui, o público que a gente recebe, então normalmente aqui no Brasil a gente vê Pedagogia Waldorf em escolas é altamente caras e particulares, então colocar isso no meio social que a gente vive a gente viu uma grande dificuldade, e com as educadoras também, né? Até onde, até que ponto elas poderiam ir? Então sempre ficava naquela questão aí tô fazendo errado, música, aí não tô cantando a música que eu deveria cantar, então limitava muito isso. Já a Montessori ela não traz um método fechado. É estudando... a gente tem os grupos de estudo aqui, estudando esses livros dela, a teoria que ela escreveu, ela dá sugestões e coisas que ela vivenciou na prática, e que nós poderíamos vivenciar isso também, só que de uma forma mais livre e mais tranquila, deixando a rotina um pouquinho mais leve. Então a gente viu que de acordo com a nossa realidade aqui, realidade social, de estrutura e tudo mais, a Pedagogia montessoriana foi a que mais se encaixou e permitiu as professoras irem além do que elas já estavam indo. Não que a Pedagogia Waldorf ela foi anulada, porque eu acho que ela nos ensinou muito e ela nos deu suporte para chegar até aqui, né? Mas a Montessori ela veio para complementar tudo isso e tornar isso prático, entende? (P1, ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, 2022).

Para P1 e D1 as mudanças ocorreram a partir das barreiras percebidas para as práticas dentro da pedagogia Waldorf, e a falta de compatibilidade com a realidade em que a instituição está inserida, a estrutura, já que a Pedagogia Waldorf demanda de alguns recursos menos acessíveis. Porém, o Método Montessori, foi escolhido para complementar e adaptar o que já vinha sendo realizado na instituição.

#### 4.4 AS SEMELHANÇAS ENTRE AS DUAS FUNDAMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Em relação as semelhanças sobre as duas fundamentações pedagógicas, D1, F1, e P1 trouxeram a valorização da natureza e da criança em seus aspectos físicos e espirituais. Para melhor percepção de tais semelhanças, realizou-se um comparativo com as falas das participantes:

A questão Waldorf né, na Pedagogia Waldorf, a gente trabalha com muita coisa natural com muito acesso à Terra, Areia, Água... construir mais focando no processo, né, do que algo pronto para criança. Então menos E.V.A., menos plástico, então com a natureza é uma grande aliada na Pedagogia Waldorf, né? Onde ela consegue... A criança consegue entender processos, ela faz muitas coisas, ela prepara junto, ela tem esse tempo de construção, né? A gente chama de caos né (risos), de harmonia, de organização, e isso vai trabalhando internamente para essa criança, são crianças que a gente vê o impacto muito, muito rápido, né? (F1, ENTREVISTA COM A FUNDADORA, 2022).

Já a P1 trouxe alguns aspectos sobre o Método Montessori:

[...] a pedagogia montessoriana ela dá uma liberdade um tanto maior pra nós. E as duas pedagogias também... A Montessori ela diz que não precisa de coisas muito elaboradas, e bem feitas, bem construídas, porque as próprias crianças participam dessa construção. Então através de elementos da natureza, de coisas que elas tenham acesso, e outra coisa que ela fala bastante é de um ambiente preparado, então para se ter uma criança equilibrada você precisa ter um adulto preparado e um ambiente preparado. Então esse olhar que é Pedagogia Waldorf já trazia para nós da sala de aula ser uma situação da casa, a Montessori vem pra reafirmar isso, e tudo na altura da criança para que a criança tenha acesso pra construir isso e para ser cada vez mais independente (P1, ENTREVISTA A PEDAGOGA, 2022).

Nas falas de P1 e F1, fica evidenciado as semelhanças em relação à natureza, aos aspectos de ambiente, a valorização da criança no processo de construção, que buscam instigar a imaginação e a criatividade nas práticas realizadas.

#### 4.5 A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTITUIÇÃO

Sobre a questão que contempla o aspecto da transição da fundamentação, a F1 relata que seria difícil responder, visto que se encontra afastada da instituição a algum tempo, ainda que acompanhe algumas decisões quando possível. Porém, ela destaca o sentimento de felicidade em fazer parte desse processo, e de saber que está tudo dando certo.

D1 e P1 trazem que esse processo de transição surgiu durante a pandemia de SarsCov-19 em 2020. “[...] com a suspensão das atividades presenciais houve tempo para equipe debruçar-se sobre o PPP, estudar e refletir sobre” (D1, ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2022). P1 descreve como ocorreu a escolha da Pedagogia Waldorf:

[...] foi feito de forma bem democrática, então a gente fazia encontros online e foi apresentados várias metodologias, várias linhas pedagógicas, e as professoras e todas as funcionárias aqui foram tendo conhecimento... um pouquinho das principais características dessas linhas e no final dessa apresentação, várias semanas ali de apresentações, foi de uma forma bem democrática que todas votaram, então assim, foi inclusive, a pedagogia Waldorf foi abordada novamente, “não, se nós decidimos, se a maioria decidir que vai continuar com a pedagogia Waldorf, ok.” Mas não, a mais votada foi a Pedagogia montessoriana (P1, ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, 2022).

Dessa forma, percebe-se que as mudanças que ocorreram em relação à fundamentação pedagógica surgiram através das percepções das educadoras, que participaram do processo de escolha de um novo modelo pedagógico, sendo o Método Montessori o escolhido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu a investigação da trajetória histórico-pedagógica da Associação Beneficente Lua Nova, trazendo aspectos da Pedagogia Waldorf e do Método Montessori, que foram as fundamentações pedagógicas utilizadas na atuação da instituição, bem como as razões para a escolha de cada uma, atingindo assim, o objetivo proposto pela pesquisa.

A associação Beneficente Lua Nova, foi fundada a partir da visão de um grupo de associados do ramo de máquinas agrícolas em Ponta Grossa. Seu surgimento decorreu da

investigação realizada na comunidade, que demonstrou a necessidade de um ambiente acolhedor para as crianças da região. Durante a entrevista, ainda se evidenciou o trabalho voltado para a comunidade, com ações realizadas com as mães das crianças que frequentam a instituição.

A pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner, tem como base a Antroposofia, que aborda o homem dentro de uma perspectiva holística, formado pelo corpo físico e por corpos não físicos. Dentro dessa fundamentação pedagógica, o conhecimento é o resultado das experiências vividas por esses corpos ao longo de seu desenvolvimento. Steiner ressalta a educação como ferramenta para formar o indivíduo para convivência harmoniosa consigo mesmo e com os outros, através do seu pleno desenvolvimento dentro da dimensão física, psíquica, cognitiva e espiritual.

O Método Montessori, concebido por Maria Montessori, foi elaborado a partir da visão de Maria Montessori em relação à infância e a negligência a que essa fase foi exposta durante muito tempo. Dessa forma, Montessori percebe a criança como ser físico e espiritual, onde o ambiente em que está inserida deve proporcionar os estímulos necessários para seu desenvolvimento pleno e consciente, trazendo os pressupostos de uma educação para a autonomia e a liberdade.

Durante a construção do referencial teórico, percebeu-se características semelhantes entre as fundamentações pedagógicas escolhidas para nortear a atuação da Associação Beneficente Lua Nova, como a apreciação da natureza, do ambiente acolhedor, da percepção da criança como um ser físico e espiritual, e a importância do estímulo à criatividade, à imaginação, bem como a valorização da infância e os sentimentos que à ela estão relacionados.

A partir dos resultados e discussões, fica evidente a importância da Pedagogia Waldorf no início da Associação Beneficente Lua Nova. Porém, dada a realidade da comunidade em que está inserida, e as dificuldades encontradas pelas educadoras de promover práticas que contemplem os pressupostos da fundamentação da Pedagogia Waldorf, foi decidido de forma democrática na instituição, a mudança para uma fundamentação que proporcionasse uma maior flexibilidade. Dessa forma, o Método Montessori foi escolhido, seguindo a missão da instituição de contemplar a criança em todas as suas dimensões.

Espera-se que com esse trabalho, o leitor possa conhecer um pouco sobre as aprendizagens vividas pela autora do artigo na Associação Beneficente Lua Nova, assim como permita reflexões sobre os aspectos que constituem cada fundamentação aqui exposta.

Sendo Rudolf Steiner e Maria Montessori, pesquisadores com visões importantes sobre o homem, o processo de desenvolvimento e a educação, o presente trabalho representa um pequeno recorte de cada um dos autores e das fundamentações pedagógicas concebidas por eles, abrindo caminhos para novas pesquisas dentro da temática aqui explorada.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, José Tadeu. **Mestres**. São Paulo: Elevação, 2007.

BOGARIN, Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho. **A qualidade da educação infantil no contexto da Pedagogia Waldorf**: um estudo de caso. Dissertação - Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Mar. de 2012, 157 p. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11195/1/2012\\_MariaCristinadaSilvaPimentelBotelhoBogarim.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11195/1/2012_MariaCristinadaSilvaPimentelBotelhoBogarim.pdf). Acesso em: dez. de 2021.

COSTA, Elaine Marasca Garcia da. **Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese**. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade de Sorocaba. Sorocaba, mar. de 2004. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/allmedia/2020/06/elaine-garcia-marasca.pdf>. Acesso em: dez. de 2021.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**. v. 7, n.13, p. 305-320, jul/dez 2001.

Entrevista com a Diretora, D1. Realizada dia 08 de mar. 2022.

Entrevista com a Fundadora, F1. Realizada dia 16 de mar. 2022.

Entrevista com a Pedagoga, P1. Realizada dia 16 de mar. 2022.

Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em [http://www.fewb.org.br/pw\\_brasil.html](http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html). Acesso em: 23 mar. 2022.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979.

Lar Montessori. Disponível em: <https://larmontessori.com/mapa/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Magali Saquete Lima. **Escola Montessori**: um espaço de conquistas e redescobertas. Dissertação - Mestrado em Educação – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009, 129 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/575>. Acesso em: dez. 2021.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, s/d.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A Descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

Organização Montessori No Brasil. Disponível em: <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmara Lupion; MACHADO, Maria Cristina Gomes; BUENO, Taíssa Soares. A contribuição da Pedagogia de Maria Montessori para a educação paranaense. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2013, Curitiba. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, 2013, p. 25074-25083.

ROMANELLI, Roseli Aparecida. Pedagogia Waldorf: Um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VI, n.10, p. 145-169, jul./dez. 2008. Disponível em: [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_10/artigo\\_10/145\\_169.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf). Acesso em: dez. 2021.

ROMANELLI, Roseli Aparecida. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**. n.56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/B4BPzfq8MP3jBk5SDYDpRzQ/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.

SILVA, Agostinho da. **O Método Montessori**. Lisboa: Inquérito, 1939.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação**. São Paulo: Antroposófica, s/d.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança**: segundo a ciência espiritual. 3.ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

# CAPÍTULO 5

## A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS E DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DE INCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p81-

Luana Lara de Oliveira  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida



# A PANDEMIA COVID- 19 - DESAFIOS E DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DE INCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Luana Lara de Oliveira <sup>1</sup>  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida <sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa sobre os principais impactos da pandemia do Covid-19 na educação dos alunos de inclusão do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública municipal da cidade de Ponta Grossa – Pr. Após problematização e reflexão sobre quais foram as principais dificuldades enfrentadas pela escola, pelos professores (as) e seus alunos nesse período das aulas remotas, iniciou-se a Pesquisa. Buscou-se levantar quais ações a escola estava fazendo para corrigir defasagens de ensino aprendizagem causadas pela Pandemia, bem como identificar quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas para auxiliar e recuperar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Se as alternativas encontradas e propostas foram eficazes? A pesquisa teve como objetivo principal identificar as consequências e impactos da pandemia no processo de ensino dos docentes e de aprendizagem dos alunos inclusos no ensino fundamental anos iniciais. A metodologia foi qualitativa com Pesquisa Participante, com envolvimento diário de observação *in loco* de dois alunos do público alvo da Educação Especial, bem como aplicação do método ABACADA para desenvolver a aprendizagem de alunos inclusos.

**Palavras-chave:** Covid-19. Ensino-aprendizagem. Método ABACADA.

## 1 INTRODUÇÃO

A Covid-19 é uma doença causada por uma nova espécie de vírus chamado SARS-CoV-2. A doença afetou todo o mundo resultando em uma pandemia, fazendo assim com que diversos setores ficassem paralisados em vários países. Com a educação não foi diferente, com a necessidade de se manter o distanciamento e realizar quarentena, as escolas tiveram que fechar suas portas. Com este fato inédito na contemporaneidade, foi necessário repensar em novas maneiras de se levar o ensino a todos os estudantes independente da etapa em que os mesmos se encontravam.

Escolas, faculdades, sejam elas públicas ou particulares, professores e equipes gestoras, todos precisaram se adaptar ao ensino remoto, aprender a utilizar tecnologias, montar a sala de aula em casa, sempre visando levar uma educação de qualidade para os alunos, não deixando a educação parar.

A educação é um direito de todas as crianças, assegurado por Lei na Constituição Federal Brasileira, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade, como consta na Constituição Federal de 1988:

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. *E-mail:* luana.lara.oli@outlook.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. *E-mail:* simoal29@yahoo.com.br

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Mesmo sendo um direito previsto em Lei, será que o direito a educação foi preservado no período pandêmico? Será que todos os estudantes receberam uma educação de qualidade durante esse período?

Uma pesquisa feita pela UNICEF – órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) e o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) aponta que durante a pandemia, 5,1 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas, sejam presenciais ou a distância. Com isso, o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso à educação. De acordo com a pesquisa, 1,5 milhões não estavam matriculados em uma escola. Além disso, 3,7 milhões de estudantes estavam matriculados, mas não tinham acesso às atividades escolares. Os números representam 13,9% de todos os alunos brasileiros (UNICEF, CENPEC, 2020).

Diante dessas indagações, a pesquisa teve como objetivo principal identificar as consequências e impactos da pandemia no processo de ensino dos docentes e de aprendizagem dos alunos inclusos no Ensino Fundamental anos iniciais, bem como analisar se o Projeto “Vem Aprender” atingiu a todos os estudantes;

Baseado nos dados levantados pela UNICEF, foi desenvolvida a pesquisa para analisar como se deu o ensino nesse período pandêmico, se o direito à educação foi realmente assegurado e se além de ter acesso as aulas os alunos estavam de fato se apropriando dos conhecimentos.

## 2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A aprendizagem é algo inato ao ser humano e seu desenvolvimento, a partir do nascimento se iniciam as aprendizagens. Inicialmente se aprende a sentar, andar, falar, pular, coisas que desenvolvam o corpo e que ocorrem de maneira natural, espontânea e repetitiva. Conforme Brotherhood e Leonel:

Aprendizagem - comportamento novo e relativamente estável, que aparece em decorrência da experiência ou do treino, uso de conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, aquisição de informação, etc. (BROTHERHOOD e LEONEL, 2018. p. 19).

A aprendizagem pode ocorrer por meio do senso comum ou pode ser planejada, podendo ocorrer em diversos lugares como em casa com a família, com pessoas mais velhas e experientes, e na escola.

Cecília Meireles (1997) cita em seu poema Desenho, os seres humanos estão sempre aprendendo, vivenciando várias experiências, sendo este um processo pelo qual se passa ao longo de toda a vida:

Traça a reta e a curva, a quebrada e a sinuosa. Tudo é preciso. De tudo viverás. (...) Traçarás perspectivas, projetarás estruturas. Número, ritmo, distância, dimensão. Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória. Construirás os labirintos impermanentes que sucessivamente habitarás. Todos os dias estarás refazendo o teu desenho. Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida (MEIRELES, 1963, p. 170).

Com o passar dos anos, conforme vai se desenvolvendo, se faz necessário aprender-se novas habilidades, como ler, escrever. Porém é um processo pelo qual não se passa sozinho, se faz necessário ajuda, orientação, alguém que ensine uma direção a seguir, para adquirir novos conhecimentos.

Como citam Zabala e Arnau (2010), a aprendizagem precisa ser significativa, para que possamos praticá-las em nossas vidas não por obrigação, mas sim porque a mesma modifica nosso cotidiano e nos auxilia no desenvolvimento do nosso papel como cidadão:

Uma aprendizagem será mais ou menos significativa quando, além de significar uma memorização compreensiva, for possível sua aplicação em contextos diferenciados e quando puder ajudar a melhorar a interpretação ou a intervenção em todas as situações em que se fizerem necessárias (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 90).

Sendo assim, todos nós precisamos adquirir conhecimentos significativos, que façam sentido e que contribuam para nos tornarmos seres mais ativos e atuantes em nossa sociedade, que busquemos sempre a melhoria e transformação da realidade por meio da educação, colocando em prática o que aprendemos contribuindo para as futuras gerações. E não apenas decorando o que aprendemos em sala de aula e com pessoas mais experientes, utilizando somente quando solicitado ou quando somos avaliados.

Com os alunos de inclusão escolar não é diferente, eles também precisam de uma educação significativa, porém para os mesmos se faz necessário pensar em adaptações, meios de facilitar a aprendizagem para que estes consigam se desenvolver e acompanhar os demais colegas de sua turma, mas sem se sentirem diferentes ou menos capazes.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando (MANTOAN, 2003, p. 12).

A educação é um direito de todos, e os alunos inclusos jamais devem ser vistos como um fardo, sendo aqueles que atrapalham a turma, os considerados “diferentes”. Eles possuem as mesmas capacidades e potencial dos demais alunos, mas necessitam de uma proposta educacional que atendam de maneira eficaz as suas dificuldades e/ou deficiência. Cabe a escola e principalmente ao professor promover essa aprendizagem encontrando ferramentas para incluir esses alunos à turma, sem deixar que se sintam excluídos, promovendo as mesmas atividades, não os tratando de maneira diferente, nem reforçando e destacando suas fragilidades, afinal a ideia é incluí-los na escola e não os excluir.

A inclusão escolar é exatamente isso, tratar a todos igualmente, mas atendendo as necessidades dos alunos do público alvo da educação especial, adequando as aulas aos alunos e não ao contrário. Anteriormente, esses alunos frequentavam escolas e entidades específicas que prestavam atendimento aos mesmos, e isso significava excluí-los. A inclusão escolar é para que esses tenham as mesmas oportunidades de estudos, em uma escola regular, socializando com os demais colegas, levando uma vida escolar como qualquer outro estudante.

A maior responsável pelo direcionamento na busca de novos conhecimentos é a escola, ela é a peça fundamental nesse processo, em que os professores são os mediadores, oferecem auxílio e meios para que os educandos se desenvolvam de maneira integral. A escola é responsável por encontrar meios de promover a aprendizagem e desenvolvimento, de maneira eficaz, com afetividade, ensinando além de conteúdos escolares, também valores, formando

assim cidadãos de caráter, atuantes na sociedade, que transformam a mesma por meio de seus conhecimentos e ações.

Por meio da aprendizagem mudamos o mundo em que vivemos, pois quanto mais nossos cidadãos aprendem, mais nossa sociedade se transforma e se desenvolve para melhor.

Durante o processo de aprendizagem é certo que aparecerão as dificuldades, por isso se faz necessário que tanto a escola quanto os professores busquem se aperfeiçoar, repensando as suas práticas pedagógicas, sempre visando melhorar a sua didática e suprir as necessidades de seus alunos. Pesquisando novos meios de ensinar, promovendo atividades mais lúdicas, integrando jogos e brincadeiras ao processo, facilitando a aprendizagem e tornando-a significativa para os alunos. Por isso, se faz tão necessário e importante que os professores conheçam seus alunos e o contexto em que os mesmos vivem, para que encontrem meios e recursos acessíveis a todos.

Com a pandemia muitos professores se viram obrigados a repensar e reaprender a sua profissão, foi preciso se reinventar, aprender a manusear as tecnologias, e as plataformas digitais, desenvolver novas formas de avaliar e elaborar atividades. Tudo de acordo com a nova realidade na qual nos encontrávamos. Foi um período muito difícil para todos, mas principalmente para a comunidade escolar que se viu com a missão de não deixar a educação parar e ao mesmo tempo oferecer uma educação de qualidade a todos.

Além dos estudantes, foi um período de aprendizagens para os professores e equipes gestoras. Todos se viram diante da necessidade de aprender e buscar e novos conhecimentos.

### **3 METODOLOGIA**

Diante deste contexto, foi desenvolvida uma Pesquisa Participante em uma escola municipal de Ponta Grossa-Pr, onde “Pesquisa Participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigada” (GIL, 2002, p. 55). É quando o pesquisador vivencia e se envolve com o meio e os membros do mesmo que serão analisados e pesquisados. A pesquisa teve com o objetivo principal identificar as consequências e impactos da pandemia no processo de ensino dos docentes e de aprendizagem dos alunos inclusos no Ensino Fundamental anos iniciais.

A pesquisa também foi qualitativa onde “responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2002, p. 21). Ou seja, ela se constrói a partir das vivências, das narrativas feitas por terceiros, sendo estas informações coletadas por meio de questionários, entrevistas, observações. A coleta de dados se deu por meio de observações, conversas com os integrantes da comunidade envolvida e entrevista aplicada por meio de um questionário com dez questões fechadas e onze abertas, direcionado as professoras que atendiam diretamente os alunos público alvo da educação especial. Foi realizado um recorte das perguntas selecionando doze, das quais foram analisadas, sendo as outras utilizadas como base para a transcrição da pesquisa. Das três professoras convidadas a participar da entrevista somente duas se prontificaram a responder ao questionário. A pesquisa cumpriu todos os tramites necessários e foi aprovada pela Plataforma Brasil, sob parecer nº 5.421.386.

Segundo Paulo Freire (1996) para os docentes direcionarem a sua prática pedagógica é preciso conhecer qual a realidade da escola e seus alunos:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que se diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (FREIRE, 1996, p. 41).

Os docentes precisam conhecer a realidade de seus alunos, conhecer os diferentes contextos que os mesmos vivenciam, o que realmente é importante e faz sentido para eles, para que possam realizar a prática pedagógica da melhor maneira possível, atingindo a todos os estudantes de forma igualitária e com equidade, suprindo as necessidades dos mesmos.

Devido a pandemia da COVID-19 as aulas foram paralisadas em 20 de março de 2020 conforme decreto nº 17.077, onde a partir deste as aulas foram adaptadas para o formato online e transmitidas remotamente pelo Programa “Vem Aprender”<sup>1</sup>. Mas será que esse formato online seria possível de ser acompanhado na realidade de todos os estudantes? Será que houve essa análise para promover uma educação de qualidade a todos estes alunos nesse período? Por isso se fazia importante diálogo entre Secretária Municipal de Educação com as escolas.

A Prefeitura de Ponta Grossa determina hoje (16), através de decreto municipal, restrições e orientações para a realização de atividades no Município, visando diminuir o risco de contágio do vírus Covid-19, conhecido como Coronavírus. Conforme o decreto nº 17.077 publicado em Diário Oficial (PONTA GROSSA, 2020).

Com o decreto, e com as escolas fechadas, iniciou-se as aulas de maneira totalmente remota, fazendo com que todos os alunos da rede municipal de ensino se deparassem com uma nova realidade para estudar.

Pensando nesse contexto, foi acompanhado de perto o retorno de dois alunos ao âmbito escolar, analisando as dificuldades deixadas pelo ensino remoto e o processo que está sendo realizado para recuperar a aprendizagem dos mesmos, bem como quais os métodos utilizados pelas professoras nesse período de pós pandemia.

Com o intuito de observar e analisar como foi o ensino remoto em nossa cidade, se o projeto “Vem Aprender” ocorreu de maneira eficaz e atingiu a todos os alunos, foi desenvolvida uma pesquisa na Escola Municipal Professora Ana de Barros Holzmann, que fica localizada na rua Latino Coelho, 397 – Vila Maria Otília – Colônia Dona Luiza, em Ponta Grossa, estado do Paraná. A concepção pedagógica da escola é a construtivista, visando formar cidadãos capazes de atuar positivamente na sociedade, participando ativamente do processo de aprendizagem, na construção de novos conhecimentos (AZAMBUJA, 2020).

Foi realizada Pesquisa Participante na escola fazendo o acompanhamento de dois alunos laudados com Síndrome de Down e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), do quinto ano do ensino fundamental que apresentam certas dificuldades em leitura e escrita. Sendo possível analisar que mesmo com as aulas do programa “Vem Aprender”, e com as aulas do *Meet*, o ensino acabou sendo prejudicado. Para preservar as identidades dos alunos e para não os expor devido suas dificuldades, os dois receberam nomes fictícios de Alice e João.

---

<sup>1</sup> No dia 20 de abril de 2020, a Educação em Ponta Grossa fazia sua estreia na televisão com o Programa Vem Aprender na TV Educativa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e seus professores.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi obtida por meio de um questionário aplicado as professoras que atendiam diretamente aos alunos do público alvo da educação especial, bem como as anotações de diário de bordo como instrumento de registro de Pesquisa Participante.

Com os resultados ficou evidenciado que as aulas remotas foram complicadas por vários aspectos, mesmo as professoras possuindo diversas formações, algumas não tinham familiaridade com as tecnologias e internet, dificultando o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, sendo este extremamente desafiador. Conforme o quadro 1 caracterizam-se os perfis socioeducacionais das docentes:

**QUADRO 1** – Perfil socioeducacional das docentes

	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>
Idade	43	64
Qual turma leciona?	3º ano	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Qual a sua formação inicial e continuada?	Magistério; Licenciatura em geografia; Pós graduação em espaço, sociedade e meio ambiente; Graduação em alfabetização, letramento e psicopedagogia.	Magistério; Licenciatura em história; Pós graduação em alfabetização e neuropsicopedagogia.
Você já era familiarizada com a internet e demais tecnologias?	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Além das dificuldades no manuseio das tecnologias e plataformas digitais para ministrar as aulas, as docentes apontaram que os pais com indisponibilidade de mídias onde os alunos dependiam do celular ou notebook dos pais e não era possível os mesmos disponibiliza-los aos filhos, dificuldades com a utilização do *google meet*, alunos sem acesso à internet e sem acesso as tecnologias também prejudicaram o bom andamento das aulas. Com a prática as mesmas superaram as dificuldades na utilização dos recursos digitais, porém como solucionar a questão de falta de acesso dos alunos devido as suas possibilidades? Como o contato presencial não era recomendado o atendimento e suporte aos alunos ocorria via *WhatsApp*, onde os alunos que não tinham acesso à internet e tecnologias acabavam ficando sem o suporte, e por esta razão não se desenvolveram, não conseguiram acompanhar o “Vem Aprender”, resultando em alunos não alfabetizados nas turmas.

Entretanto, a principal dificuldade apontada pelas docentes foi a falta de comprometimento das famílias com a educação de seus filhos, onde por mais que a escola fizesse a sua parte a família também precisava fazer a sua para que o ensino realmente acontecesse, mediando e motivando as crianças.

Mas, apesar de todo este contexto de dificuldades, as professoras avaliaram o desempenho de seus alunos de modo geral como bom ou regular durante o ensino remoto.

**QUADRO 2** – dificuldades das docentes e dos alunos durante o ensino remoto

	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>
Quais dificuldades encontrou para ministrar as aulas online?	Pais com indisponibilidade de mídias.	Dificuldades com a utilização do <i>Google Meet</i> .
Quais as dificuldades percebidas nos alunos durante as aulas remotas?	Falta de apoio e auxílio dos pais.	Falta de apoio e auxílio dos pais.
Todos os seus alunos possuíam acesso à internet?	Não.	Não.
Todos os seus alunos possuíam <i>smarphone</i> ou <i>notebook/computador</i> ?	Não.	Não.
Como avalia o comprometimento das famílias durante o ensino remoto?	Regular, alguns pais muito comprometidos outros nem tanto.	A maioria foi bom, disponibilizavam o celular no momento do atendimento, alguns adquiriram celular para o filho ao final do ano.
Todos os seus alunos já se encontravam devidamente alfabetizados?	Não.	Não.
Como era realizado contato com os alunos?	Via <i>WhatsApp</i> .	Via <i>WhatsApp</i> .
Como avalia o desempenho dos alunos neste período?	Regular.	Bom

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Aqui no município de Ponta Grossa foram disponibilizadas as aulas do “Vem Aprender”, programa elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, que é transmitido em diversas plataformas, como a TV Educativa, *Youtube* e *Facebook*. Este programa foi desenvolvido para que o ensino não parasse, para que as crianças não fossem prejudicadas durante o período pandêmico.

As aulas exibidas pelo programa “Vem Aprender” foram elaboradas e planejadas de acordo com as necessidades de cada série, utilizando vários recursos visuais, musicais, visando chamar e atrair atenção dos estudantes. Porém, além de ser muito difícil “prender” as crianças em frente a uma tela para acompanhar as aulas por um longo período, existiam outros fatores para serem levados em consideração como, será que todos os alunos possuíam acesso as aulas? Será que todos possuíam uma televisão, conexão de internet e outros aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets* e *notebooks*? O projeto do “Vem Aprender” foi bem elaborado dentro das premissas das tecnologias e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, mas será que foi realmente eficaz? Atingiu a todos os estudantes do município?

Os estudantes acompanhados durante a Pesquisa Participante foram um menino com síndrome de *Down*, e uma menina com o diagnóstico de TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), ambos apresentando muita dificuldade em relação as aprendizagens neste período.

Ambos têm dez anos de idade e não sabem ler, mesmo estando no quinto ano (último ano de estudos na rede municipal de ensino), prestes a passar para a segunda etapa do Ensino Fundamental quando migram para as escolas do estado.

Durante as aulas remotas as atividades eram disponibilizadas impressas nas escolas, para que os pais fossem retirá-las e os alunos desenvolvessem as mesmas, computando assim a presença nas aulas. Mas como alunos que não eram alfabetizados poderiam desenvolver as mesmas? Estes dois alunos certamente não conseguiram acompanhar as aulas e desenvolver essas atividades, sendo um indicativo de que as aulas remotas não foram 100% eficazes, e não atingiram a todos.

No mês de maio de 2021, as aulas voltaram de maneira híbrida, sendo em alguns dias desenvolvidas presencialmente nas escolas em outros *online* em casa, e alguns alunos retornaram ao modelo totalmente presencial, sendo estes os alunos que apresentavam mais dificuldades.

Com esse retorno, acompanhou-se Alice, que sabia escrever, porém não sabia ler. A mesma possui uma letra extremamente bonita, bem redonda, quando faz uma letra mais feia em sua concepção, logo apaga para deixar a escrita perfeita. Porém, não fazia ideia do que estava escrevendo, pois aprendeu apenas a copiar.

Durante os dias de acompanhamento à rotina escolar de Alice em sua turma, percebeu-se logo de início que a mesma não sabia ler, pois após copiar alguns exercícios lhe foi pedido para que realizasse a leitura para resolvê-los (pensando que ela tinha problemas de interpretação, ou algo mais simples), quando ela respondeu “professora eu não sei ler!”. Essa realidade trouxe diversas reflexões acerca da rotina escolar dos alunos, logo de imediato acompanhar uma criança de dez anos, de quinto ano, em que na teoria deveria saber um pouco de tudo, por estar no último ano do ciclo da escola do Ensino Fundamental I, porém que não sabe ler, apenas copiar.

A partir das constatações das dificuldades encontradas, passou-se a auxiliá-la com a leitura e resolução dos exercícios, fui ditando letra por letra para ela, apesar de não saber ler, conhece e distingue as letras do alfabeto, e quando ela não sabe de qual letra se trata ela olha em uma ficha que carrega onde, consta todas as letras do alfabeto, sílabas e as dificuldades ortográficas (como PRA-PRE-PRI-PRO-PRU). Também pude observar que a mesma não sabia escrever o próprio nome pois precisava utilizar o crachá para escrevê-lo.

Em outra ocasião, na aula de Matemática, descobriu-se que Alice também não conhecia os números, sabendo contar somente até vinte (com algumas dificuldades).

Em conversa com Alice e as demais professoras que a conhecem a algum tempo, foram identificados outros fatores que influenciam diretamente em seu aprendizado. Alice relatou que não enxerga muito bem, e a observando percebeu-se que realmente ela possuía problemas de visão, pois precisava chegar o mais próximo possível do papel para tentar enxergar e ler o que está escrito, fazendo tanto esforço acabava com dores de cabeça. Por várias vezes pedia para que ditássemos as letras para conseguir escrever, relatando que preferia quando alguém lhe ditava porque não enxergava ao quadro. Então lhe foi questionado o motivo de ainda não utilizar óculos sendo que precisa com urgência, e a mesma respondeu que é por falta de dinheiro dos pais.

Além das dificuldades de aprendizagem e o problema na visão, a Alice também não recebia ajuda para desenvolver as atividades e tarefas em casa, então como não sabia ler acabava não realizando o que era proposto.

O caso foi levado ao conhecimento da diretora da escola, a mesma tomou as devidas providências, pedindo para que os responsáveis a levassem para uma consulta ao oftalmologista. Prontamente a família acatou o pedido da diretora, a Alice precisava utilizar óculos, de seis graus. O médico informou que a mesma estava com a visão prejudicada enxergando somente “vultos”, segundo relatos da família e da diretora.

Além de auxiliar Alice na aprendizagem conseguimos fazer com que a mesma ganhasse os óculos que precisava, o que com certeza era um fator que influenciava e dificultava o seu processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, acompanhou-se João por alguns dias de maneira remota, pois como ele é deficiente se enquadra no grupo de risco, portanto, não estava frequentando as aulas. Durante as aulas ministradas pelo *Google Meet*, percebi que João também não sabia ler e nem escrever.

As aulas com João eram muito difíceis, pois ele não prestava atenção, ignorava as explicações. Mas havia também outros elementos que prejudicavam o andamento das mesmas, como o fato de a mãe acordá-lo na hora da reunião *online* o que lhe deixava extremamente irritado, a mãe terminava de vesti-lo durante as aulas, além dele tomar café durante as explicações e atividades. Todos esses fatores tiravam a atenção e concentração dele, fazendo com que perdêssemos muito tempo, visto que disponibilizávamos somente de uma hora de aula, pois segundo relatos da mãe mais que isso ele não “prestaria” atenção.

Foram observadas que as dificuldades de aprendizagem de ambos além de envolver características intelectuais, também estava muito ligada ao seu contexto familiar, o não apoio e não estímulo que recebem em casa para com os estudos.

Com todos esses fatores e a análise dos conhecimentos adquiridos na pandemia por Alice e João percebeu-se a real importância de conhecer a realidade dos alunos, e como fatores externos podem prejudicar a vida escolar deles. Conhecer essa realidade, a causa das dificuldades, auxilia para ajudá-los, repensar os encaminhamentos do processo de ensino-aprendizagem, percebeu-se que além da ajuda pedagógica, eles precisavam de carinho também, alguém que lhes dessem um pouco de atenção, incentivo, que os motivem e acreditem neles.

Com o retorno desses alunos à escola, tínhamos pouco tempo para alfabetizá-los, até o final do ano letivo de 2021 restando somente seis meses, após esse período irão trocar de escola, pois devido a pandemia não estava acontecendo a retenção de alunos conforme orientações repassadas pela Secretaria de Educação do Município.

Em conversa com a professora do SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), foi relatado a preocupação com esses alunos, e que era preciso encontrar meios de suprir as necessidades dos mesmos, de alfabetizá-los e recuperar o tempo de atraso ocasionado pela pandemia. Foi então que a mesma apresentou e recomendou utilizar o método ABACADA, que é um método de alfabetização voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem, e com deficiência intelectual.

Este método foi elaborado pela professora Claudia Mara da Silva, graduada em Normal Superior com Mídias Interativas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) e especialização em Neuropsicologia e Educação. Atuou durante 27 anos no magistério da Prefeitura Municipal de Curitiba. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Metodologias de Alfabetização. Atua na Educação Especial, com consultoria, produção de material didático de apoio. É criadora do método de alfabetização "Desafios do Aprender" tendo ministrado palestras em diversas cidades de todo o país apresentando e formando novos docentes de acordo com a sua proposta. O método surgiu devido

a necessidade de alfabetizar alunos que já estavam na escola, mas não conseguiam adquirir a escrita do modo que era ensinado (ESCAVADOR, 2021).

Com o método ABACADA se trabalha primeiro a família da vogal A (BA, CA, DA, FA, GA, JA, LA, MA, NA, PA, QUA, RA, SA, TA, VA, XA, ZA), as sílabas com a vogal A, e uma figura que inicia com essa sílaba, como por exemplo CA e a imagem de um cachorro. E assim sucessivamente com as vogais E, I, O, U.

Após ensinar todas as sílabas de todas as vogais, e repeti-las várias vezes, pois o processo de repetição é muito importante para que as crianças assimilem e gravem bem todas as sílabas.

Após esse processo de assimilação e repetição, começa-se a juntar sílabas diferentes, pois como já aprenderam as sílabas é hora aprender a formar e ler palavras, como por exemplo  $V+A=VA$ ,  $C+A=CA$ ,  $VA+CA=VACA$ .

O ABACADA é um método simples de ser utilizado e confeccionado, porém que pode ser eficaz. É um método visual porque possui várias figuras, o que facilita muito o processo de assimilação, pois a associação das sílabas com as imagens é instantânea e com o processo de repetição os alunos acabam realmente aprendendo.

É interessante também elaborar o ABACADA utilizando imagens de objetos ou elementos que façam parte do dia a dia dos alunos, pois assim eles acabam aprendendo e assimilando de maneira mais rápida e eficaz.

Então, após tomar conhecimento do método ABACADA juntamente com a professora da sala de recursos multifuncionais colocamos o mesmo em prática, com os alunos Alice e João. Durante o acompanhamento de ambos, foi inserido o método, primeiro trabalhando a vogal A e as demais na sequência.

Com Alice iniciou-se trabalhando o método presencialmente, sempre realizando a repetição das sílabas, e em pouco tempo de aula foram perceptíveis os avanços, ela começou a formar palavras simples como CASA, LATA, SALA, BATATA, GATA, VACA..., e assim fomos trabalhando palavras simples com ela, tanto da vogal A quanto das demais. Em seguida foi inserido pequenos textos, de quatro a cinco linhas, e ela começou a ler com dificuldade, mas já tendo uma noção do que estava escrito. E assim avançamos, desde o mês de maio (2021), até que ela leu um texto mais longo com poucos erros.

**IMAGEM 1** - Alice exercitando a leitura com o ABACADA, onde após realizar a leitura das sílabas com a vogal A, realizou a leitura de palavras simples com as mesmas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No mês de setembro (2021), Alice conseguiu ler várias palavras simples com autonomia, e escreveu as mesmas sem apresentar erros de ortografia, sendo notório que todo o trabalho individualizado que vem sendo realizado está contribuindo para o seu desenvolvimento, aos poucos a mesma está se apropriando da leitura, conseguindo compreender os símbolos que anteriormente copiava, mas que não possuíam significado algum para ela.

**IMAGEM 2** - Alice utilizando o ABACADA, realizando a leitura de maneira autônoma



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Já com João, o processo foi um pouco mais complicado devido sua deficiência, primeiramente porque ele não fica de máscara, ficava só tirando a mesma, o que impediu que ele fosse para a sala de aula, pois para frequentá-la era preciso utilizá-la, então era necessário fazer essa adaptação, que ele acostumasse com a mesma. Por isso, quando frequentava a escola ficava somente na sala de recursos, onde ficavam somente eu, ele e a professora da SRM, tornando-se mais fácil o processo de adaptação, que aos poucos se obteve sucesso.

Outro aspecto muito difícil foi conseguir chamar e manter a atenção dele, além de despertar-lhe o interesse em relação as atividades. Geralmente em todas as atividades que lhes eram propostas, a reação imediata era a negativa, ele nunca queria desenvolver nada. Então era preciso encontrar meios de chegar até ele, ganhar a sua confiança, para despertar o interesse dele pelas atividades.

Desse modo, antes de iniciar atividades pedagógicas com o João, era preciso brincar com ele, dar algum jogo lúdico, deixá-lo brincar com os brinquedos que ficam expostos na sala da SRM... fazer com que primeiro ele se familiarize comigo e com ambiente, deixá-lo à vontade, para só depois conseguir inserir atividades pedagógicas.

Depois que conseguíamos a atenção dele, mostrávamos o baralho das sílabas, e fazíamos a leitura com ele de todas as sílabas com a vogal A e das figuras que iniciam com a mesma. Esse processo repetia-se umas três vezes por aula onde ele repetia sozinho uma vez para identificarmos se ele estava assimilando os conteúdos. Em seguida, eram mostradas as cartas perguntando que sílaba é esta? Ou então o que é essa imagem? João é muito esperto, geralmente respondia corretamente, mas tudo dependia da sua vontade e disposição para realizar as atividades. Ele se dispersava muito rapidamente e perdia a vontade de realizar as atividades, então era preciso sempre intercalar um jogo ou brincadeira entre uma atividade e outra.

João deveria fazer as atividades do “Vem Aprender” para o quinto ano, porém ele ainda não conseguia, pois, trabalhando com ele no dia a dia, de forma individual era perceptível que ele não tinha condições ainda de acompanhar as atividades da turma, porque ele não sabia ler e

escrever, escrevia somente algumas palavras copiando, além de ser preciso segurar a mão dele para auxiliar na escrita pois sozinho ele não conseguia.

Devido a estes fatores, eram realizadas somente as atividades adaptadas para ele, como o método ABACADA, recorte e colagens, jogos de associação e seriação (grande-pequeno, dentro-fora, cores), atividades simples focadas na alfabetização e raciocínio, além da coordenação motora.

**IMAGEM 3** - João desenvolvendo atividades de pontilhado para desenvolver a coordenação motora e estimular a segurar o lápis



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Outra atividade importante desenvolvida com João era a rotina, que é de extrema importância para qualquer criança, mas principalmente para as do público alvo da educação especial, mostrando o dia dele, que ele acordava, fazia sua higiene, tomava café, e iria para a escola, desenvolver as atividades, lanche e depois ir embora, para que ele entendesse o horário das atividades, o que ele precisava fazer naquele momento na escola. Aos poucos foi-se criando uma rotina, na qual ele estava habituando-se novamente com a escola e as atividades.

Além das atividades na escola, houve adaptações nas tarefas de João, enviando apenas atividades de recorte e colagem que ele gostava e que estimulava a coordenação motora, visto que ele não gostava e não segurava o lápis nem a caneta para tentar escrever. Conforme fosse avançando em relação a alfabetização enviaríamos atividades que envolvessem a leitura e a escrita. Entretanto, as tarefas acabavam sendo realizadas na escola com o meu auxílio, pois a maioria das atividades que eram enviadas como tarefa acabavam voltando em branco e sem resolução.

Infelizmente, todo o trabalho desenvolvido com João acabava sendo prejudicado devido ao número de faltas, visto que ele frequentava a escola somente duas vezes na semana, permanecendo apenas duas horas na mesma, por recomendação da mãe devido ao fato dele não utilizar máscara e também por recomendação da equipe gestora, não sendo assim justificável as suas faltas. Com isso, a familiarização com a escola e a adaptação à rotina escolar acabavam sendo fragmentadas, o que dificultava e retrocedia os avanços que estávamos desenvolvendo com ele, sendo necessário recomeçar todo o processo cada vez que ele frequentava a escola.

Com a volta para a escola presencialmente, e com o trabalho que estava sendo realizado em sala de aula com as professoras e na sala de recursos, é perceptível que já ocorreram grandes avanços e melhoras na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Provando assim que nada substitui a escola, por mais que a criança precise adquirir autonomia e ser protagonista do

processo de ensino aprendizagem, ela não aprende sozinha, o professor precisa estar presente atuando como mediador, oferecendo auxílio, recursos, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e de acordo com as necessidades dos alunos, é de extrema importância o contato professor – aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todo este contexto percebe-se que a pandemia impactou negativamente no processo de ensino aprendizagem de alguns alunos do ensino fundamental anos iniciais, principalmente dos alunos do público alvo da educação especial.

O projeto de ensino remoto foi de fato muito importante nesse período, para não deixar os alunos parados e sem receber educação. Entretanto, era preciso analisar vários fatores no decorrer do projeto, sendo evidente que ele foi criado de imediato e em caráter de emergência, mas poderia ter sofrido alterações em seu percurso, como a ênfase na inclusão.

Era necessário analisar conforme fosse caminhando se o projeto atendia a todos os alunos, se todos tinham acesso as aulas, as atividades, outro aspecto importante era desenvolver uma pesquisa em todas as escolas para avaliar se os alunos estavam de fato acompanhando as aulas, se já haviam aprendido de fato o conteúdo que era mostrado no projeto “Vem Aprender”, pois vivenciando a realidade da escola é perceptível que as aulas da televisão estavam avançadas em relação as crianças (por exemplo, na televisão estavam trabalhando a “família” do Z, enquanto em uma turma ainda estava aprendendo a “família” do B). Faltaram pesquisas, análises de onde os alunos se encontravam em relação a aprendizagem e as aulas, para que o projeto os acompanhasse. Pois o conteúdo dava continuidade e era preciso segui-lo, porém nem todas as crianças conseguiram, e muito menos aprenderam o que ficou para trás no programa “Vem Aprender”.

Além de todo este contexto de ter acesso ou não as tecnologias, redes de conexão, possuir eletrônicos para acompanhar as aulas, ficou evidenciado outros fatores que prejudicaram diretamente a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que já apresentavam dificuldades antes da pandemia.

Alguns alunos são filhos de pais analfabetos, e devido a este fator não conseguiram auxiliar seus filhos. Bem como aqueles que estavam trabalhando de maneira remota em *home office*, e passavam o dia trabalhando em frente ao computador e devido ao cansaço não auxiliavam seus filhos também.

Por fim, tínhamos também aqueles familiares que não apoiavam e motivam seus filhos a estudar, não se interessavam pela vida escolar dos mesmos, acreditando que a educação é obrigação exclusivamente da escola e dos professores.

Longe de tentar tirar a responsabilidade da escola para com a educação, mas ficou evidenciado que sem o apoio e participação dos familiares principalmente em tempos difíceis, os alunos acabam sendo prejudicados. É de extrema importância as crianças se sentirem motivadas, apoiadas pelos pais ou responsáveis, é preciso que os mesmos por mais que tenham uma rotina atarefada, com diversos afazeres, tirem pelo menos uns trinta minutos de seu dia e façam as tarefas e atividades juntamente com as crianças, que procurem dar auxílio, tentando explicar os pontos que não foram esclarecidos durante as aulas. Os pais devem também pedir auxílio e ajuda para a escola e professores quando não conseguirem ajudar seus filhos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Somente com a volta das aulas presenciais as escolas conseguiram ter dimensão de como as crianças se encontravam, em qual nível de aprendizagem estavam. Como muitas crianças se encontravam com dificuldades, foi preciso desenvolver na escola turmas com foco na alfabetização, desde o primeiro até o quinto ano.

As turmas foram divididas por turnos, o turno da manhã foi destinado para o processo de alfabetização e a tarde para os alunos que não apresentavam dificuldades, que estavam acompanhando as aulas do “Vem Aprender”. As turmas de alfabetização eram compostas de 5 a 10 alunos por turma, onde as professoras trabalhavam exercícios bem simples, com palavras fáceis e aos poucos, conforme os alunos iriam se desenvolvendo eram sendo apresentadas e inseridas as dificuldades ortográficas, deixando o processo de aprendizagem da leitura e escrita mais complexos.

Como as turmas eram pequenas tornou-se mais fácil proporcionar um atendimento individualizado, focando nas dificuldades de cada um. Como auxiliar de inclusão participei de uma dessas turmas de alfabetização do 5º ano acompanhando Alice, onde auxiliava a mesma e os demais colegas.

Porém, com a regressão da doença e avanço da vacinação na cidade, no dia 30 de setembro (2021) as turmas deixaram de ser divididas e todos os alunos voltaram ao modelo presencial integral, dando descontinuidade nas turmas de alfabetização. O que infelizmente acarretou em prejuízos aos alunos que precisavam dessas turmas, pois com toda a turma em sala de aula, foi preciso que a professora voltasse a trabalhar o conteúdo destinado a cada respectiva turma, de acordo com as aulas do programa Vem aprender.

Contudo, se alguns alunos ainda não se encontravam alfabetizados, aptos a ler e escrever corretamente como irão conseguir acompanhar as aulas voltadas para a sua turma? Esse foi um dos maiores desafios das professoras no momento, conseguir conciliar o processo de alfabetização dessa parcela de alunos com a continuidade dos conteúdos para as turmas regulares.

Por este motivo, após o período de isolamento se fez necessário um olhar mais individualizado para esses alunos por parte da escola, repensar as práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas, analisar o que poderia ser feito por esses alunos, para que os mesmos se apropriassem do sistema de leitura e escrita, e acompanhassem os demais colegas.

Além de toda esta recuperação voltada para a alfabetização, se fez necessário também mais afetividade por parte da escola, procurando motivar e incentivar os alunos, mostrando aos mesmos a importância social da leitura e escrita, fazendo-os entender que eles precisavam se apropriar da leitura da escrita, sempre desenvolvendo uma prática significativa para os alunos, de acordo com as suas vivências e realidades.

A escola vem se reinventando, desenvolvendo todo um processo visando a recuperação desses alunos, fazendo-os superar dificuldades, buscando vencer os obstáculos impostos pela pandemia e anteriores a mesma, procurando corrigir todas as falhas do processo de ensino aprendizagem, sempre focando no desenvolvimento integral dos alunos, na transformação por meio da educação.

Portanto, em resposta aos questionamentos levantados no início da pesquisa, se o direito à educação foi preservado e se todos os estudantes recebiam uma educação de qualidade durante a pandemia, foi possível perceber que o direito foi preservado no sentido de que as aulas foram disponibilizadas em diversos meios, as atividades foram entregues de maneira impressa, inicialmente pensando nos alunos que não possuíam condições de imprimi-las e depois foi disponibilizado a todos os alunos.

Contudo, em relação a qualidade, apesar de todos os esforços de entregar um programa eficaz, não foi possível entregá-lo a todos os alunos, pois, como percebido alguns alunos não conseguiram acompanhar as aulas, não se desenvolveram conforme o cronograma estipulado.

Os alunos com dificuldades ficaram muito atrás em relação ao conteúdo do programa “Vem aprender”, não conseguindo acompanhar o ritmo das aulas, além de não conseguirem aprender, desenvolver-se realmente, principalmente devido à falta de acompanhamento presencial com os professores e falta de apoio dos responsáveis.

O direito ao ensino vai muito além do entregá-lo aos estudantes, oferecer de forma igual a todos. Envolve também a certeza de que todos estão aprendendo, se desenvolvendo, a análise das práticas pedagógicas, se as mesmas estão de fato sendo eficazes. Infelizmente, isso não ocorreu na rede municipal de ensino onde o programa avançou, e muitos estudantes continuaram do ponto em que pararam no início da pandemia. Somente com o retorno das aulas presenciais a escola conseguiu ter a real dimensão de como os alunos se encontravam, quais as principais dificuldades e necessidades dos mesmos.

Por isso se fazia necessário os docentes elaborarem e executarem um bom plano de intervenção e recuperação desses alunos, o que já estava sendo desenvolvido nas escolas com as turmas de alfabetização e de recursos (SRM). Foi preciso resgatar os laços com os alunos, pois a principal dificuldade foi a falta de contato presencial, e a falta de apoio dos responsáveis, tanto para disponibilizar os aparelhos digitais necessários para acompanhar as aulas quanto o incentivo e a ajuda para realizar as tarefas e atividades que eram enviadas.

Todos os envolvidos procuravam dar o seu melhor, encontrar práticas que facilitassem o processo de aprendizagem, sempre realizando sondagens para analisar se o que estava sendo realizado apresentava resultados positivos ou não, para assim atender satisfatoriamente aos alunos e suas reais necessidades.

De fato, ainda há um longo percurso a ser percorrido, com muito trabalho a ser feito, mas aos poucos já se percebem avanços, mesmo com todas as mudanças que surgem a cada semana vindas da secretaria de educação, e com todas as dificuldades, a escola e todos os seus membros oferecem o seu melhor a todos os estudantes.

A escola toda estava envolvida nesse processo, em que todos estão buscando superar essas defasagens, visando assegurar o direito a uma educação de qualidade e com equidade a todos os estudantes, fazendo com que os alunos sejam participantes ativos do processo de ensino aprendizagem, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral, buscando recuperá-los dos impactos causados pela pandemia.

Pode-se afirmar que devido a aplicação do método ABACADA houve uma recuperação na aprendizagem dos alunos com deficiências, o mesmo contribuiu significativamente para o aprendizado dos mesmos, conseguindo assim amenizar uma parte das dificuldades.

Entretanto, ficou evidenciado que ainda há um longo caminho a ser percorrido tanto pelos alunos quanto pelas escolas, onde será necessário que o Estado se encarregue de dar continuidade a essa recuperação, uma vez que os alunos do quinto ano que apresentavam dificuldades ou eram inclusos, migraram para o ensino fundamental anos finais sem estarem totalmente alfabetizados, pois devido a pandemia não houve retenção dos alunos, e o período de volta ao ensino presencial não foi o suficiente para suprir as defasagens desses educandos.

Esta pesquisa abre caminhos para reflexões acerca do ensino remoto, principalmente para se pensar em políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade e eficaz a todos os alunos, principalmente para os alunos da educação especial.

## REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Gládis Goetê, CASTRO, Sandra Lúcia De, MIRANDA, Cláudia Mara Auer de. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Ponta Grossa. 2020.
- BROTHERHOOD, Rachel de Maya. LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. **Psicologia da Educação**. Maringá – Pr: Unicesumar, 2018.
- CONSTITUIÇÃO DA REPLÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Artigo 205**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 Ago. 2021.
- CORONAVÍRUS. **Prefeitura determina suspensão de atividades**. Disponível em: <<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/46191>>. Acesso em: 15 Ago. 2021.
- ESCAVADOR. **Claudia Mara da Silva**. Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/12223821/claudia-mara-da-silva>>. Acesso em: 15 Ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ed. EGA, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecilia Meireles/Seleção de Maria Fernanda**. 14<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Global, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- PODER 360. **Com pandemia, acesso à educação pode regredir 20 anos no Brasil, diz estudo**. Disponível em: < <https://www.poder360.com.br/educacao/com-pandemia-acesso-a-educacao-pode-regredir-20-anos-no-brasil-diz-estudo/>>. Acesso em: 15 Ago. 2021.
- PREFEITURA DE PONTA GROSSA. **“Vem Aprender” completa um ano levando a Educação para a TV**. Disponível em: < <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/vem-aprender-completa-um-ano-levando-a-educacao-para-a-tv/>>. Acesso em: 21 Ago. 2022.
- ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. São Paulo: Artmed, 2014.

# CAPÍTULO 6

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p98-110

Fernanda Petlis Ferrando  
Gabriela Chem de Souza do Rosário



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fernanda Petlis Ferrando <sup>1</sup>  
Gabriela Chem de Souza do Rosário <sup>2</sup>

## RESUMO

A educação inclusiva consiste em um processo de mudança o qual tem como propósito garantir o direito à educação a todos com igualdade de oportunidades e valorização das diferenças humanas, buscando assim, equidade na educação. Porém, com a chegada do vírus COVID-19 no Brasil, o ensino em muitos contextos passou a ocorrer de maneira remota, para dar continuidade ao ano letivo. Esta pesquisa tem como objetivo ressaltar o que as produções científicas indicam sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos frente ao ensino considerando as publicações no período da Pandemia da COVID-19, especificamente em relação a tais alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para selecionar as produções científicas produzidas sobre o ensino destes alunos no contexto acima citado, a pesquisa foi realizada em diferentes plataformas com vistas a reunir artigos produzidos entre 2020 e 2021 e foi considerada a partir de uma abordagem qualitativa. Conclui-se que os artigos abordam a necessidade de metodologias diferenciadas e ensino especificamente pensado para incluir, no entanto, apesar de contemplarem o período de pandemia não foram localizadas produções que discutam de forma pontual ações inclusivas no ensino remoto, expressando assim uma lacuna nas produções científicas e a necessidade de aprofundamento no tema.

**Palavras-chave:** COVID-19. Ensino Remoto. Inclusão.

## 1 INTRODUÇÃO

Diante das mudanças nas quais a sociedade se encontra, a questão da inclusão escolar necessita ser discutida e efetivada. A Constituição Federal de 1988, prevê em seu artigo 208, inciso III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), a partir dessa legislação<sup>3</sup> têm-se buscado efetivar mais políticas públicas para que os anseios da educação inclusiva se realizem.

Sobre esse anseio, Sasaki esclarece que (1998, p. 8):

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* fernandaa.petlis@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, Professora Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* gabriela.rosario@unicesumar.edu.br;

<sup>3</sup> Destaca-se que por meio do Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a nomenclatura oficialmente utilizada é pessoa com deficiência.

e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Nesse contexto, a educação inclusiva consiste em um processo de mudança, o qual tem como propósito garantir o direito à educação a todos com igualdade de oportunidades e valorização das diferenças humanas, buscando a equidade na educação. A busca por equidade é possível a partir da compreensão de que:

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas (SASSAKI, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, cabe considerar que a sociedade necessita se adaptar para que a inclusão da pessoa com deficiência se concretize. Silva (2012, p. 79) indica que “[...] ao utilizar o termo deficiência fazemos referência à parcela da população que apresenta algum tipo de comprometimento físico, sensorial e/ou intelectual.” É imperativo que sejam superadas as barreiras criadas pela sociedade e que impossibilitam as pessoas de exercerem plenamente seus direitos fundamentais.

O Brasil vem enfrentando dificuldades para colocar em prática a inclusão dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos, bem como conseguir as adaptações necessárias para tal inclusão. É notório que se necessita de melhorias em questões como: a falta de transporte escolar (que faz com que o aluno perca dias letivos), péssimas condições das estruturas físicas das instituições (que implica a evasão escolar), ausência de aparelhos tecnológicos e internet para todos os alunos (que impede o acesso à informação e a paridade de acesso informativo e cultural) entre inúmeras outras adaptações necessárias (FERNANDES, 2002).

Além da realidade citada, os desafios inerentes à inclusão foram acentuados no ano de 2020, com a chegada do vírus SARS-COV-2 no Brasil. A partir dessa realidade foi necessário que as autoridades governamentais juntamente ao Ministério da Educação (MEC) adotassem medidas para combater o contágio, por se tratar de um vírus transmissível por contato físico. Entre as medidas adotadas, a principal foi que o ensino ocorresse de maneira remota para que se pudesse dar continuidade ao ano letivo, porém, as medidas adotadas trouxeram para o cenário educacional questões que acentuaram a exclusão dos alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem.

O ensino remoto, o qual é resultado de uma questão de emergência, por mais que tenha ocorrido um esforço de planejamento por parte dos sistemas de ensino, as ausências formativas, as debilidades técnicas e estruturais condicionaram um cenário que pode ser definido como: o que temos para hoje (SANTOS, 2020). Esta autora corrobora com a ideia de que essa situação emergencial tem muitas limitações, isso porque ainda que as condições ideais ocorressem, quais sejam: todos os interessados tendo uma conexão ao seu dispor e os professores produzindo um material diverso e bem fundamentado, faltaria diálogo, atividades colaborativas e interação.

Diante da necessidade de que as aulas fossem lecionadas remotamente, os professores, a equipe pedagógica e os alunos viram-se frente a situações difíceis, específicas, em relação ao aluno com deficiência, síndromes e transtornos, pois tratando-se de um ensino que ocorre de maneira diferenciada, há necessidade de instrumentos para que todos, docentes e discentes, possam exercer seus papéis.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Nesse sentido, cabe à sociedade e ao governo buscar soluções para a inclusão dos alunos com deficiência trazendo aumento de

investimentos para a inclusão escolar. Contudo a partir da problemática desse estudo, questiona-se: o que as produções científicas indicam sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos frente ao ensino considerando as publicações no período da Pandemia da COVID19?

Delineou-se assim o objetivo geral: ressaltar o que as produções científicas indicam sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos frente ao ensino considerando as publicações no período da Pandemia da COVID-19 e especificamente apresentar informações sobre os diversos impactos dessa nova realidade causada pelo coronavírus, tanto positivos ou negativos, não apenas na aprendizagem, mas também no desenvolvimento socioemocional do aluno com deficiência, síndromes e transtornos, causado pelo isolamento social e distanciamento escolar.

A presente pesquisa surgiu a partir de indagações da pesquisadora sobre a situação da educação inclusiva no contexto da pandemia, e foi iniciada por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Unicesumar (FERRANDO e ROSÁRIO, 2021). A pesquisa de tipo qualitativa, realizou uma revisão de literatura a partir das produções científicas, mas especificamente artigos, realizada em diferentes plataformas.

Nessa direção, apresenta-se uma discussão sobre a pandemia e suas implicações à educação, contextualizando a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Tal discussão é seguida pela metodologia, análise dos dados e considerações finais. Por fim, foi possível compreender que as produções científicas publicadas no período da pandemia, apresentam dados pouco específicos de como ocorreu o processo de ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial, expressando a necessidade de maior aprofundamento sobre o tema.

## **2 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

No Brasil a pandemia do Coronavírus (COVID-19) apresentou novos desafios e demandas de reorganização educacional, principalmente no que tange em incluir o aluno com deficiência, síndromes e transtornos. Haja vista que os professores sempre enfrentam em seu dia a dia dificuldades na educação, quando se fala em inclusão na educação.

No ensino remoto não foi diferente, pois mesmo com projetos inclusivos, as escolas se depararam com uma realidade mais difícil do que poderiam imaginar, prover a inclusão digital e a educação inclusiva em tempos de pandemia. Foi e ainda é necessário que os professores utilizem de métodos diferentes de ensino para de alguma forma trazer a inclusão para essa nova realidade. Porém, incluir nas escolas, demanda planejamento, remanejamento e reestruturação da dinâmica, itens esses que deveriam ser articulados junto ao governo.

Ocorre ainda que, a falta de rotina presencial com esses alunos acabou apresentando um retrocesso do que já se tinha avançado, pois em virtude da ausência dos profissionais (professores) as orientações e comandos imprescindíveis para que ocorra a compreensão de regras básicas de socialização, a motivação para sistematização e a aprendizagem do conteúdo não puderam ser ensinadas aos alunos (MARCHESI, 2004).

Para que o ensino remoto ocorra é necessário que todos os alunos possuam um aparelho eletrônico com *internet*, fato que não é concreto em muitas realidades. Com o parecer 05/2020 o governo deixou claro o descaso com a população que não possui acesso à tecnologia, pois neste parecer instituiu-se sobre a reorganização do calendário escolar para fins de cumprimento da carga horária mínima anual trazendo informações de que as atividades poderiam ser

mediadas ou não pelas tecnologias da informação (BRASIL, 2020). Fator que infere que cada realidade haveria de se adaptar a situação posta sem o devido suporte.

Com a pandemia, além da exclusão pela falta de acesso à *internet* e a ausência de aparelhos eletrônicos no contexto do ensino público, não existia nenhuma estrutura de informatização do ensino, desde uma plataforma, até um local adequado para os professores gravarem suas aulas, o que acabou interferindo ainda mais no desenvolvimento dos alunos.

Até mesmo os alunos que possuem algum tipo de aparelho tecnológico tiveram dificuldades, por exemplo: no manuseio e utilização, sendo necessário a ajuda de um supervisor para auxiliar nesse processo. Ocorre que muitas vezes os supervisores que foram designados a auxiliar esse aluno não têm preparo suficiente ou até mesmo não fazem questão de ajudá-lo, pois nem sempre possuem a clareza das potencialidades desse aluno, podendo haver exclusão na realidade de ensino.

A própria sociedade impõe limitações para pessoas com deficiência de certa forma acaba impondo que certos lugares e coisas não são passíveis para uma pessoa com deficiência (MIRANDA e FILHO, 2012).

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na vida do indivíduo com deficiência. Caso a mesma não possua condições e meios para colocar em prática o necessário para promover a inclusão escolar os objetivos educacionais traçados, não serão atingidos.

Autores como Marchesi (2004); Rodrigues (2001), indicam que a distância entre os colegas e professores, se apresenta como uma situação desafiadora para educadores que sabem que a presença coletiva e múltipla produz condições insuperáveis para a socialização e fundamentação de processos de formação de sujeitos.

O inevitável e necessário isolamento social impactou os sistemas de educação, em todo o mundo: em pouco mais de três semanas, cerca de 1,7 bilhão de alunos, de diferentes níveis e faixas etárias, pelo menos em 193 países, ficaram fora da escola em todo o mundo (UNESCO, 2020).

Após apresentar esse cenário desafiador ao ensino, cabe refletir sobre a necessidade do ato de incluir e seus fundamentos, constata-se que para falar de inclusão, torna-se necessário falar de exclusão (SANTOS e PAULINO, 2008). Exclusão que se faz pelas imagens adquiridas ao longo de um processo histórico e social do sistema educativo. Corroborando, Boneti (1988) aponta que:

[...] excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer (BONETI, 1988, p. 15).

Nesse contexto, incluir vai na direção oposta, a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes. Inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características típicas e atípicas, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura (CARVALHO, 2006).

A realidade desse processo inclusivo é diferente do que se propõe na legislação, e requer muitas discussões relativas ao tema. Com a resolução nº. 2/2001 (BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os sistemas de ensino

devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. Fator que traz a reflexão sobre a responsabilidade da escola de incluir, mesmo que em contexto diferenciado, como a pandemia e o ensino remoto.

É preciso que professores tenham um maior conhecimento sobre seus alunos, de forma a facilitar o contato físico e verbal, quebrando, assim, barreiras que são criadas antes mesmo de conhecerem seus alunos (CARVALHO, 2006).

A partir dessa perspectiva, deve-se trazer para a realidade das escolas e da sociedade as dificuldades que os alunos com deficiências, síndromes e transtornos passam frente ao ensino remoto em tempos de Pandemia, bem como buscar por soluções possíveis que possam ser utilizadas de imediato.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizou uma revisão de literatura a partir das produções científicas sobre o ensino remoto em tempos de pandemia e da inclusão dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos neste contexto. Para tal foram desenvolvidas buscas em diferentes plataformas com vistas a reunir artigos produzidos entre 2020 e 2021, considerando o período de início da pandemia. Para a análise dos dados foram considerados os achados de cada pesquisa a partir de pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo a pesquisa qualitativa aquela que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 73).

Como a temática abordada é relativamente recente, diferentes plataformas foram pesquisadas para formar o *corpus* da pesquisa, as quais foram definidas como Educ@, Google Acadêmico; Scielo; Thesaurus e Periódicos Capes.

Os artigos foram selecionados por meio da leitura de seus títulos e resumos, após a seleção o trabalho foi consultado na íntegra para a obtenção de dados visando responder a seguinte questão norteadora: o que indicam as pesquisas científicas sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos frente ao ensino remoto em tempos de Pandemia da COVID-19, especificamente em relação a tais alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Considera-se a partir de Moreira e Caleffe (2008, p. 27) que “com a revisão de literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo utilizados”. Desse modo, espera-se contribuir com o campo científico e com a construção de novos conhecimentos.

A pesquisa se desenvolveu nas plataformas Google Acadêmico, Scielo, Educ@, Thesaurus Brasileiro de Educação e Capes, por meio do levantamento de artigos.

Em primeiro momento, a busca foi realizada na plataforma Google Acadêmico, com o objetivo de encontrar artigos na temática Educação Inclusiva em tempos de pandemia. Para refinar a busca foram selecionados dois filtros: em ano, delimitou-se trabalhos de 2020 a 2021 e em Idioma a opção português foi selecionada. Para a busca, foram utilizadas três combinações, das quais duas foram constituídas de três descritores e uma de dois descritores a saber: Inclusão, Pandemia, Educação; Inclusão, Escolar, Covid-19 e Inclusão, Ensino Fundamental.

A primeira combinação de descritores utilizada foi: Inclusão; Pandemia e Educação, a partir delas foram encontrados aproximadamente 8.460 resultados. Por meio da Leitura dos 35 primeiros títulos foram selecionados 20 trabalhos e após leitura dos resumos, optou-se por 06 trabalhos.

A segunda combinação de descritores utilizada foi: Inclusão; Ensino Fundamental, e a partir delas foram obtidos aproximadamente 18.800 resultados. Por meio da Leitura dos 40 primeiros títulos foram selecionados 15 trabalhos e após leitura dos resumos, optou-se por 05 trabalhos.

A terceira e última combinação foi: Inclusão; Escola; Covid-19. A partir dela foram obtidos 5.010 resultados, dos quais foram lidos os resumos de 09 trabalhos, optando-se por 03.

A segunda busca foi realizada na plataforma Scielo com o mesmo objetivo anterior. Para refinar a busca foi utilizado duas combinações uma com três descritores e uma com dois, sendo: “educação” “Covid-19” e “inclusão” e “Ensino Fundamental, Inclusão. Foram utilizados os seguintes filtros: Em coleções, foi selecionado Brasil; em idioma, português; em ano de publicação 2020/2021 e em tipo de literatura selecionou-se o tipo artigo. Foram utilizadas aspas depois de cada palavra, ampliando o campo de busca que se refere ao tema da pesquisa.

Na primeira combinação de descritores utilizada: “educação” “Covid-19” e “inclusão”, não foram encontrados artigos na temática da pesquisa.

Na segunda combinação de descritores: “Ensino Fundamental”, “Inclusão”, A partir dos filtros selecionados foram encontrados 09 resultados, porém os temas dos artigos encontrados não se relacionavam com o tema da pesquisa, e estes foram excluídos.

A terceira busca foi realizada na plataforma Educ@ com o objetivo de encontrar artigos na temática Inclusão Escolar na Pandemia. Para refinar a busca primeiramente foi utilizada a combinação de três palavras, a saber: educação; Covid-19 e inclusão, porém não foram encontrados trabalhos na temática proposta. Foi realizada uma nova pesquisa com combinação de três palavras, sendo: fundamental; covid-19 e inclusão. Em campo foram delimitadas palavras constantes no título. A partir delas foram encontrados 24 resultados. Por meio da leitura de seus títulos foram selecionados 8 trabalhos e após leitura dos resumos, os mesmos foram excluídos, pois, não contemplavam a temática pandemia.

A quarta plataforma utilizada para a busca foi a *Thesaurus Brased*, para a busca foi utilizado o descritor, inclusão. A partir desta, foram obtidos 769 artigos. Por não ter uma forma de filtrar os tipos de artigos optou-se por procurar artigos entre os anos de 2020 e 2021 na temática Inclusão, Pandemia e Ensino, porém os resultados encontrados não tinham ligação com o tema da pesquisa.

A quinta e última plataforma utilizada foi a de periódicos Capes, a primeira combinação de descritores utilizada foi: Inclusão e Pandemia, a partir dela foram encontrados aproximadamente 822 resultados. Por meio da Leitura dos 22 primeiros títulos foram selecionados 05 trabalhos e após leitura dos resumos, optou-se por 2 trabalhos.

Após leitura detalhada dos trabalhos selecionados em todas as plataformas, foram retirados da pesquisa 20 artigos por seus resultados não demonstrarem relação significativa com os objetivos da presente pesquisa.

Entre os artigos restantes, foram selecionados 05 trabalhos para compor a análise, conforme quadro 1:

**QUADRO 1** - Artigos selecionados para análise

Indexador	Título	Ano de publicação	Autores
Google Acadêmico	Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil.	2020	Denise dos Santos Vasconcelos Silva; Francisco Cavalcante de Sousa.
	A inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: a percepção dos professores do ensino fundamental.	2021	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa; Andresa da Luz Ramos; Francisco Pereira de Oliveira; Norma Cristina Vieira.
	Inclusão do TEA (transtorno do espectro autista) no ensino fundamental anos iniciais.	2021	Roseneide Maria Batista Cirino; Leticia Izabela Ferreira; Guimarães Godoi.
Periódicos Capes	Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão?	2021	Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis.
	Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada	2021	Kamille Vaz; Liliam Guimarães de Barcelos; Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir das pesquisas selecionadas.

#### 4 O QUE APRESENTAM AS PESQUISAS?

No contexto dos trabalhos selecionados foram destacadas informações pertinentes à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. No primeiro artigo analisado, Silva e Souza (2020), evidenciam a importância de expor os desafios enfrentados em tempos de pandemia, no âmbito educacional, pelas pessoas com deficiência, as quais têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Os autores acima, destacam que tal público, em interação com diversas barreiras, pode ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Para isso referidos autores com a finalidade de mostrar que os desafios citados acima sejam enfrentados e para que haja uma redução nas desigualdades da exclusão do aluno com deficiência indicaram que é necessário o uso dos recursos didáticos e tecnológicos que valorizem a visualidade, a saber: uso da linguagem de sinais ou legendas e dispositivos de mídia com material didático em vídeo apresentando a tradução em Libras para pessoas com perda parcial ou total da audição; leitores de tela, sintetizadores de voz, letra ampliada, dispositivo de mídia que reúna material didático em áudio e material didático transcrito em braille para pessoas com perda total ou parcial da visão; utilização de softwares para acessibilidade e websites com

tecnologia específica que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem como ponteiros de cabeça, teclados alternativos, acionadores, entre outros.

Na pesquisa bibliográfica desenvolvida, concluem que as ações descritas acima seriam significativas para a diminuição da exclusão do aluno com deficiência, deixando assim evidente que os pais, responsáveis, Poder Público, escolas e professores devem levar em conta que a educação universal e igualitária deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para que todos desenvolvam suas habilidades segundo suas características e necessidades de aprendizagem.

A pesquisa de Souza, Ramos, Oliveira e Vieira, (2021) busca saber sobre a percepção dos professores ante a inclusão escolar do aluno com Paralisia Cerebral (PC), para tal adotaram uma abordagem qualitativa, em uma pesquisa do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa seis professores de uma turma de 8º ano do ensino fundamental. O levantamento foi realizado em uma escola pública na cidade de Tracuateua, no estado do Pará. A instituição na época tinha 456 alunos matriculados, desse total de estudantes, cinco apresentaram Paralisia Cerebral (PC).

Souza, Ramos, Oliveira e Vieira, (2021) relatam que os professores têm muitas dificuldades no planejamento e nas práticas pedagógicas inclusivas, nas flexibilizações curriculares, seja no contexto da turma, seja no individual. Ressaltam ainda que os professores não possuem um preparo profissional adequado.

Uma das soluções apontadas na pesquisa para que a exclusão do aluno com PC seja revertida para uma inclusão, seria que os professores dialogassem e refletissem sobre a questão do desenvolvimento profissional dos mesmos, dando continuidade as suas formações e capacitações, com vistas a refletir sobre a prática pedagógica na perspectiva da educação especial/educação inclusiva e redimensioná-la no cotidiano.

Cirino, Ferreira e Godoi (2021), em suas pesquisas tornaram perceptível que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental anos iniciais enfrenta inúmeras dificuldades, tanto em relação à formação dos professores como na interação com os outros alunos. Referidos autores indicam que a inclusão desse aluno com TEA deve ir além da presença na sala de aula no ensino regular, ela precisa acontecer no momento da aprendizagem, no qual o professor deve buscar por alternativas de metodologia para apresentar o conteúdo a todos os alunos, de forma que compreendam, a inclusão também precisa acontecer no momento de interação com os demais alunos para que ele se sinta acolhido, e nesse momento é papel do professor auxiliar nessa interação, trabalhar essa inclusão e para isso é preciso que o professor possua formação e/ou uma certa especialização para suprir e atender as demandas desses alunos, tendo em vista que a busca por essa capacitação deve ser contínua.

Percebe-se nos três artigos apontamentos sobre dificuldades enfrentadas na inclusão, isso pode ser relacionado com as ideias de Fernandes (2002) que também aponta sobre as dificuldades que o Brasil percorre em colocar em prática a inclusão dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos, também indica melhorias urgentes que necessitam ser colocadas em práticas. Referidos autores (2002) e (2021) deixam em suas pesquisas reflexões de como conseguir melhorias e adaptações para tal inclusão.

Observa-se que Souza, Ramos, Oliveira e Vieira (2021), concordam com Cirino, Ferreira e Godoi (2021) sobre a importância da formação continuada e capacitações que os professores demandam ter e que esta perspectiva precisa ser contínua na profissão docente, tendo em vista que cada aluno é único. Portanto, concordam que para a inclusão do aluno o professor deve conhecer suas particularidades e estar em constante processo formativo e reflexivo para que possa agir diante delas.

Tais discussões vão ao encontro do que afirma Miranda Filho (2012), ao indicar que para uma diminuição da exclusão como algo que a própria sociedade impõe, é necessário que os professores saibam da importância do conhecimento que os mesmos devem ter sobre seus alunos bem como saibam da importância da formação continuada e capacitações que precisam seguir adquirindo.

Aspectos citados por Silva e Souza (2020) sobre a inclusão vão ao encontro das ideias de Carvalho (2006), que em suas pesquisas apontam sobre a importância da criação de métodos e mecanismos que permitam a inclusão do aluno deficiente em âmbitos sociais, educacionais e emocionais. Pensando no período da pandemia essa discussão pode ser refletida a partir de Marchesi (2004) e Rodrigues (2004), ao apontarem que a distância entre os colegas e professores, se apresenta como uma situação desafiadora para educadores que sabem que a presença coletiva e múltipla produz condições insuperáveis para a socialização e fundamentação de processos de formação de sujeitos.

No penúltimo artigo analisado o autor Assis (2021), dá ênfase aos aspectos excludentes presentes em discursos, sobre gestão democrática educacional, por pares e estudantes, os quais tendem a justificar a existência de uma necessidade, tranquilidade e/ou facilidade em realizar a transição das atividades presenciais ao modelo remoto.

Conforme os discursos pautados em argumentos de necessidade, tranquilidade e/ou facilidade, parecem ter ganho espaço e adeptos, a partir da compreensão de que o sujeito que difere do padrão de normalidade socialmente construído, já nasce fadado ao fracasso se a compreensão de fracasso escolar engloba o exercício e a efetivação de um direito à educação excludente.

No último artigo analisado Vaz, Barcelos e Garcia (2021) citam a UNESCO, 2020, ao abordar a uma série de barreiras enfrentadas por estudantes com deficiências, dentre as quais envolvem: a menor incidência de apoios; necessidade de mais recursos, tais como acesso à internet e materiais de suporte especialmente projetados, o que torna o aprendizado desses estudantes mais caro para as famílias; a interrupção dos programas escolares de alimentação; e o despreparo dos professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para ensino on-line.

Apontamentos realizados por Assis (2021) em sua pesquisa, indicam que discursos realizados sobre gestão democrática educacional procuram justificar as exclusões no ensino remoto. Tais apontamentos, vão ao encontro com as ideias de Miranda Filho (2012) ao afirmar que é a sociedade que impõe limitações para pessoas com deficiência.

A pesquisa realizada por Barcelos, Vaz e Garcia (2021) aponta uma série de barreiras enfrentadas por estudantes com deficiências, como, por exemplo, menor incidência de apoio; necessidade de mais recursos (tais como acesso à internet e materiais de suporte especialmente projetados). Referidos apontamentos colaboram com o já citado por Fernandes (2002), o qual aponta em sua pesquisa as dificuldades para colocar em prática a inclusão dos alunos com deficiências.

Deste modo, constatou-se que os artigos apresentam dificuldades pontuais que já aconteciam antes do período de pandemia em relação a inclusão do aluno com deficiência. Pois, as pesquisas não tratam especificamente da inclusão na pandemia, porém pode-se a partir dos mesmos concluir que as dificuldades apenas aumentaram o fator de socialização e acresceram dificuldades aos elementos que já eram apontados pelos autores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs ressaltar o que as produções científicas indicam sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos frente ao ensino em tempos de pandemia da COVID-19, especificamente em relação a tais alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da pesquisa realizada, percebe-se as dificuldades enfrentadas para incluir alunos com deficiência. Nota-se também que não há uma forma única para ocorrer tal inclusão visto que cada aluno tem particularidades. Os artigos utilizados para esta pesquisa esclarecem o quanto se está longe de tornar a inclusão do aluno com deficiência algo concreto, bem como realçam as dificuldades enfrentadas.

Apesar dos artigos não apontarem especificamente, pode-se considerar que essas dificuldades enfrentadas aumentaram durante o período de Pandemia, tendo em vista o isolamento, a falta de contato professor e aluno, a falta de orientações, reflexões junto aos pais e alunos, entre inúmeros outros fatores.

Constata-se ainda que, mesmo a maioria dos artigos tratando da temática inclusão e pertencerem ao período histórico da pandemia, não se dedicam em discutir, apresentar e avaliar as práticas necessárias à inclusão do aluno com deficiência na pandemia o que deixa aberto uma lacuna de estudos que ainda precisa de produções e análises sobre o ensino nesse período.

A pandemia deixou um impacto alarmante do quanto é necessário que todos (professores, pais, alunos, colegas, governo...) tenham compreensão/conhecimento sobre a deficiência e acima de tudo que os mesmos procurem incluir usando as formas e métodos existentes até o momento e aprimorando-os, em busca de uma diminuição da exclusão. Isso deve ser pensado para além das políticas públicas, no sentido de que as atitudes individuais devem trazer a premissa do cuidado no acolhimento a todos os estudantes, sem exceções.

É evidente nas pesquisas que existem meios/métodos para a diminuição na exclusão, porém para que esses métodos possam ser utilizados é preciso mais que uma legislação que determine o direito ao aluno com deficiência, é preciso uma conscientização coletiva de tal demanda. Pois, o método demanda de compreensão teórica e social sobre a inclusão.

É preciso avançar na compreensão da deficiência e, acima de tudo, considerar e respeitar a voz e as práticas das pessoas com deficiência para que possam, a partir de suas experiências, sentidos e significados, atrelar ao plano político, cultural e científico as possibilidades de transformação de suas próprias vidas e, com isso, provocar mudanças na vida daqueles que ainda não tiveram a oportunidade de confrontar a sua normalidade. Portanto, cabe a continuidade de estudos sobre esse período e as relações com a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, A.E.S.Q. **Direito à Educação e diálogo entre poderes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 2012.
- ASSIS, Ana Elisa Spaoloni Queiroz. Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em revista**, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

- BRASIL. **Lei N.º 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 12.03.2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.
- BONETI, L. W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. (Org.). **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 1988.
- CARVALHO, Rosita Edler. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: **Ed. Meditação, 2006**.
- CIRINO, R. M. B.; GODOI, L. I. F. G. (2021). Inclusão do TEA (transtorno do espectro autista) no ensino fundamental anos iniciais: limites e possibilidades. **Faculdade Sant'Ana Em Revista**, 2(5), p. 6 - 27.
- DE SOUSA, N. M. F. R.; RAMOS, A. DA L.; DE OLIVEIRA, F. P.; VIEIRA, N. C. A Inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: a percepção dos professores do ensino fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e03[2021], 15 mar. 2021.
- FERNANDES, Helena Serra. Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. **Saber e Educar**. n.7, 2002, p. 29-50.
- FERRANDO, Fernanda Petlis; ROSARIO, Gabriela Chem de Souza do. Educação inclusiva em tempos de pandemia: um estudo sobre a produção científica. **XII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica** (19 à 21 de Outubro de 2021). 2021. Disponível em: <<https://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/9571>>.
- FONSECA, M.; FERREIRA, E.B.; SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educ. Rev., Curitiba**, v. 36, e69766, 2020.
- MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFABA, 2012;
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RODRIGUES, D. **A Educação e a Diferença**. In D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora, 2001.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. Cortez, 2006.
- SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: Santos, M. P dos; Paulino, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e**

**Cibercultura, Sessão Notícias.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em 09 jun. 2021.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem:** Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F C (2020). **Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia:** desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. RJLB, Lisboa/Portugal, Ano 6, nº 4, p. 961-979.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 4 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 15/10/2021.

VAZ, K.; BARCELOS, L. G. de; GARCIA, R. M. C. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–10, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16018.053. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>. Acesso em: 14 jun. 2022.

# CAPÍTULO 7

## A EXCLUSÃO DIGITAL NO PERÍODO DA COVID-19 E AS RELAÇÕES COM O ENSINO-APRENDIZAGEM

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p111-124

Adiléia Ribeiro Santos  
Kathlyn Franciele Gonçalves  
Kermilin Kessy Onieski  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida



# A EXCLUSÃO DIGITAL NO PERÍODO DA COVID-19 E AS RELAÇÕES COM O ENSINO-APRENDIZAGEM

Adiléia Ribeiro Santos<sup>1</sup>  
Kathlyn Franciele Gonçalves<sup>2</sup>  
Kermilin Kessy Onieski<sup>3</sup>  
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em compreender qual foi a maior dificuldade dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em meio ao período pandêmico do Sars-CoV-2 (Covid-19), bem como, as principais dificuldades encontradas pelas famílias em relação ao ensino no modo remoto, o qual foi adotado de forma emergencial devido à pandemia causada pelo Covid-19. Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, a qual utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada individual com alunos do ensino remoto. O tema deste trabalho foi escolhido pelas autoras após diversas experiências vivenciadas no contexto universitário visto que a exclusão digital sempre ocorreu, ficando mais visível, nesse momento de isolamento social. Com as atividades escolares suspensas devido à pandemia, as escolas tiveram que se organizar para oferecer o ensino no modo remoto aos alunos. A pesquisa apresenta discussões teóricas que embasaram a construção do artigo, como também, a aplicação de uma entrevista com 10 (dez) questões, a qual foi realizada com 4 (quatro) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais de uma escola da cidade de Ponta Grossa – Paraná.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem. Ensino Remoto. Isolamento Social. Pandemia.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe discussões teóricas a partir de um estudo de caso em uma escola estadual do município de Ponta Grossa - Paraná. Ao se pensar nos alunos de escolas públicas sem recursos, como, computador e *internet*, questiona-se: Quão difícil foi vivenciar a pandemia, a exclusão e o isolamento social?

Por tanto, o principal foco da pesquisa foi compreender qual foi a maior dificuldade dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em meio ao período pandêmico do Sars-CoV-2 (Covid-19), bem como, as principais dificuldades encontradas pelas famílias em relação ao ensino no modo remoto. Não foi exposto o nome da instituição em que foi realizado o estudo de caso, nem de seus respectivos funcionários. A escola fica em um bairro onde muitos dos alunos não têm acesso à tecnologia, destacando que foi coletado apenas os dados necessários para a pesquisa, sem nenhuma exposição da identificação da escola.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Coordenadora Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Unicesumar Ponta Grossa. *E-mail:* adileia.santos@unicesumar.edu.br

<sup>2</sup> Bacharel em Secretariado Executivo e Licenciada em Pedagogia. *E-mail:* kethypg@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia. *E-mail:* kermilin17@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora. em Educação. *E-mail:* Simoal29@yahoo.com.br

A inclusão digital ainda está muito longe de se tornar realidade em nosso país, muitas crianças sentiram falta de seus colegas de turma, do ambiente escolar e de seus professores, pois passaram a maior parte do seu tempo atrás de uma tela de celular, de computador ou até mesmo, sem ter a possibilidade de participar das aulas remotas por falta de recursos tecnológicos.

Nesse contexto, o que se viu foi a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, sem um planejamento para que houvesse uma equidade de acesso para alunos em situação de exclusão social e digital. A realidade de cada aluno é diferente, é preciso considerar que existem alunos que não possuem televisão em casa, logo, que não teriam condições de acompanhar as aulas *online*, tampouco, as explicações das aulas transmitidas pelos canais abertos.

O tema exclusão digital esteve mais evidente na pandemia, algo que acompanhou os alunos por um período considerável, como nunca se viu antes na história mundial. Mas de certo modo o resultado da pesquisa ficou comprometido, pois a intenção era obter respostas também de alunos que retiravam as atividades impressas na escola. Onde atividades impressas não foram suficientes para ofertar um ensino que atendesse de fato, todos os alunos. Isso porque muitos desses alunos ficaram parcial ou totalmente excluídos do processo de ensino-aprendizagem via educação remota.

## 2 PANDEMIA E EXCLUSÃO DIGITAL

A pandemia causada pelo vírus Covid-19 — uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) —, teve início em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 31 de dezembro de 2019.

Buscando diminuir a proliferação da doença pelo mundo, as autoridades sanitárias recomendaram o distanciamento e isolamento social, sendo assim, apenas estabelecimentos considerados essenciais poderiam abrir desde a referida data. Dessa forma, as escolas foram fechadas e o ensino no modo remoto, começou.

O Diário Oficial da União divulgou a Portaria nº 343, em 17 de março 2020, a qual autorizava a substituição das disciplinas presenciais, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020).

Os alunos e suas famílias tiveram que se adaptar ao novo modo de ensino e as escolas precisaram remodelar as aulas presenciais por aulas *online*. Assim, cada estado e município deveria elaborar um decreto interno, levando em consideração a gravidade dos fatos e acontecimentos do referido período.

Com o agravamento do Covid-19 surgiram inúmeras discussões sobre o uso da tecnologia e como ela poderia auxiliar nesse período em que as escolas necessitavam permanecer fechadas até que a situação sanitária voltasse a uma realidade próxima do que antes era considerado normal.

Implantado em caráter emergencial, o ensino remoto deveria auxiliar os alunos com estudos em casa, porém, a dificuldade digital encontrada pelos mesmos durante a pandemia do Covid-19 fez com que muitos estudantes abandonassem os estudos, visto que a falta de acesso à *internet* foi um dos grandes desafios ainda não foi superado no segmento da educação.

Nesse sentido, considerou-se importante discutir sobre a exclusão que muitos alunos sofreram nesse período, principalmente pelo fato de que grande parte da população brasileira

se encontra excluída e sem acesso à tecnologia. Posto isso, fica claro que a *internet* se tornou um elemento indispensável nesse período pandêmico:

A '*internet*' é hoje um dos meios de comunicação social mais necessário dentro do contexto sócio-econômico e tecnológico do País e possibilita, por sua vez, a participação do cidadão na sociedade moderna, mediante a pluralidade de serviços e informações, ou seja, a promessa de um mundo sem fronteiras, permitindo a agilidade das comunicações, dos negócios, das transações econômicas e da própria circulação de informação (GONÇALVES, 2013, p. 27 *apud* AGUIAR, 2012, p. 1).

As aulas *online* fizeram parte da rotina de muitos jovens e crianças. Para muitos desses alunos, principalmente os de baixa renda, a escola se tornou algo muito distante nesse período. Não são todos os alunos que possuem acesso à *internet*, portanto, fica claro que as pessoas não têm as mesmas condições de adquirir certos aparelhos tecnológicos como um computador, tampouco o acesso à *internet* em sua casa.

O ensino remoto foi imposto em caráter emergencial e escancarou ainda mais a exclusão digital e os “efeitos colaterais” da pandemia? Foi preciso considerável tempo para que os professores conseguissem recuperar todo o atraso e a dificuldade de aprendizagem de uma parcela de alunos.

Considera-se como um fator agravante da educação no modo remoto o fato de que, grande parte das escolas em especial, as públicas, não estavam preparadas para o ensino remoto, pois muitas não tinham nem uma sala de informática adequada e nem *internet* para esse modelo de ensino.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 4º estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio (BRASIL, 1996).

Analisa-se, porém que, na prática, as famílias não tiveram todo esse apoio por parte do Estado, nesse momento. A pandemia da Covid-19 fomentou a reflexão sobre como será o futuro do processo educativo, esse modelo de estudo pode se consolidar e se destacar em um futuro não muito distante, todavia, acredita-se que é preciso refletir acerca disso: E quanto aos estudantes que não têm acesso a aparelhos tecnológicos e à *internet*?

Segundo Deon, Santana e Toso (2020, p. 6):

Revelam que as famílias de baixa renda são as mais afetadas pela falta de infraestrutura mínima de acesso à *internet*, por esse motivo, muitas escolas limitam o desenvolvimento de suas atividades, pois os alunos em muitos casos, não tem recurso para as aulas, ou mesmo as atividades encaminhadas. A falta de acesso aos recursos é fruto de um processo maior de exclusão social e econômica no qual estão submetidos grande parte da população, gerada pelo sistema de produção vigente no qual somos submetidos. Essa desigualdade se materializa nos muitos aspectos da vida cotidiana dos excluídos e nesse caso diretamente no direito ao acesso à uma educação de qualidade.

O sistema de aulas remotas divide opiniões, para muitos pais e até mesmo alunos, o modelo de ensino funcionou bem, pois esses alunos possuem acesso à tecnologia. Por outro lado, uma parcela de estudantes vive em situação de vulnerabilidade social decorrente de fatores socioeconômicos desfavorecidos, não possuem condições de adquirir aparatos tecnológicos.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, afirma que:

Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o *caput* (BRASIL, 2020).

É de responsabilidade das instituições a disponibilização de recursos tecnológicos aos alunos, para que pudessem acompanhar os conteúdos ofertados, bem como, a realização de avaliações. As avaliações ocorreram, porém, de forma desigual pois esses alunos não tinham ajuda para realizar essas atividades e ficaram com suas próprias dúvidas.

As escolas imprimiam atividades para os alunos que não tinham acesso à *internet*, essa dinâmica resolveu o problema de acesso de forma parcial, mas acabou diminuindo a interação entre professor e aluno. Entende-se que esse é um elemento muito importante no processo de ensino-aprendizagem, o contato direto com os professores para poder sanar as dúvidas quando elas existirem.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Diante disso, vêm à tona alguns conceitos básicos de educação na Constituição, porém, o maior deles é que a educação é um direito de todo cidadão, nesse sentido, as pessoas têm o dever de cobrar o Estado em relação à provisão e suporte para toda e qualquer prática educativa.

## 2.1 DESIGUALDADE (EXCLUSÃO) DIGITAL E SOCIAL NO PERÍODO PANDÊMICO

No campo educacional, a desigualdade aumentou no Brasil com a chegada da pandemia causada pelo vírus causador da Covid-19, cuja população mais afetada foi a parcela menos favorecida da sociedade. Isso resultou na exclusão de inúmeros alunos da rede pública de ensino em diversas cidades do Brasil.

Percebe-se que exclusão digital foi o primeiro obstáculo encontrado no início das aulas remotas, tanto para os alunos como para os docentes, esse formato de estudo surgiu como uma maneira de tentar minimizar os danos causados desde o ano letivo de 2020.

Para Gonçalves (2013):

Os indivíduos digitalmente excluídos também o são socialmente, pois o acesso à informação e a capacidade de transformá-la em conhecimento são fatores decisivos da inclusão social, o que passa, necessariamente, pela educação de qualidade e acessível a todos (GONÇALVES, 2013, p. 9).

A desigualdade social acentuou-se com a exclusão digital, já que acabou sendo imposta essa situação aos alunos com baixa renda, visto que os alunos precisavam acompanhar as aulas, logo, era necessário ter dispositivos eletrônicos com acesso à *internet*. Essa ainda é uma realidade muito diferente para uma grande parte da população.

A ferramenta mais utilizada nos estudos pelos alunos foi o celular, dentre outros equipamentos eletrônicos, pois é o aparelho mais acessível à população, porém, essa utilização

não garantiu a inclusão dos alunos no período de aulas remotas porque as famílias possuíam apenas um celular a ser usado por mais de uma pessoa em casa.

Segundo dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2021), 20,09% dos domicílios brasileiros não têm acesso à *internet*, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que tem acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado, sendo também, o mais encontrado em 99,2% dos domicílios, entretanto, muitas famílias compartilham um único equipamento.

Com base nesses dados, foi possível identificar quais grupos socioeconômicos apresentaram maior e menor dificuldade de acesso para acompanhar as aulas remotas diariamente e quais foram os que não tiveram acesso às aulas remotas devido à pandemia.

Conforme a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, no entanto, não foi isso o que aconteceu durante o período de pandemia causada pelo vírus que motivou a Covid-19.

Esse momento demonstrou que a desigualdade digital é uma realidade para inúmeros estudantes da rede pública de ensino, onde nesse momento ficaram a mercê de suas dúvidas e adquirir novos conhecimentos.

Por outro lado, de nada vale o acesso à *internet* e à aquisição de equipamentos eletrônicos, se os alunos não souberem utilizá-los, em outras palavras, a aprendizagem também se torna desigual, visto que ninguém tinha um preparo prévio para se adaptar a esse formato de ensino. Nesse contexto, Gonçalves (2013) acrescenta que:

A utilização plena das tecnologias de informação e comunicação é fator essencial para o desenvolvimento cabal dos cidadãos, nesta denominada Sociedade da Informação; pois não basta apenas que o indivíduo possua um computador conectado à *internet* para que seja considerado digitalmente incluído. É imperativo que o mesmo saiba utilizar-se destas ferramentas para seu crescimento e desenvolvimento dentro do contexto social em que está inserido (GONÇALVES, 2013, p. 24).

Com o retorno das aulas para o modelo presencial, ficou ainda mais exposta a desigualdade existente, pois ao voltar, os alunos das escolas particulares deram continuidade aos conteúdos estudados em casa, enquanto muitos alunos da rede pública ao retornar, mostraram a dificuldade sentida em acompanhar diariamente as aulas *online*.

Diversas escolas tentaram diminuir esse alto índice de desigualdade, realizando atividades com livros didáticos que foram ofertados aos alunos, bem como, as atividades impressas que eram entregues para aqueles que não tinham acesso à *internet*. Essas foram algumas das soluções que as escolas encontraram para continuar com os estudos e dar sequência no ano letivo dos seus alunos. A educação aconteceu de forma excludente com a população de baixa renda, porém, com a pandemia, isso ficou ainda mais evidente e perceptível aos olhos de toda a comunidade.

## 2.2 O ABISMO E OS REFLEXOS NO PROCESSO EDUCATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A partir do anúncio do início da pandemia foi necessário o uso de diversos aparelhos tecnológicos: televisores, computadores, aparelhos celulares, assim como, a instalação de aplicativos de comunicação, para que a equipe gestora das escolas pudesse se comunicar com alunos e familiares. Para Conceição (2021), se adaptar ao novo foi o mais difícil, pois:

Após transcorridos mais de cem dias de suspensão das atividades escolares presenciais, o jornal G1 apresentou com um levantamento feito junto as secretarias estaduais de Educação onde constatou-se que, 15 dos 25 Estados adotaram estratégias para ensino on-line e apenas 60% destes monitoram o acesso dos alunos. A partir deste levantamento constatou-se que muitos alunos não acessam o material, por razões diversas, entre elas a principal, falta de acesso à *internet*. Mesmo aqueles que acessam, nota-se a dificuldade em mensurar seu aprendizado, o levantamento aponta ainda que a maioria dos Estados, 20 deles mais o distrito Federal, irão utilizar as aulas remotas como equivalente as aulas presenciais, contando assim como tempo em sala de aula. Vale ressaltar que acessar o conteúdo disponibilizado, não significa necessariamente aprendizado (CONCEIÇÃO, 2021, p. 31).

Os alunos que não tinham acesso à *internet* e nem ao menos possuíam um aparelho celular, precisaram se adequar à essa situação de alguma forma. A única solução para esse grupo de alunos foi ir até a escola em que estudavam para buscar atividades impressas a serem realizadas em casa. Deon, Santana e Toso (2020) definem a realidade das escolas públicas da seguinte forma:

A par desse entendimento, que é a realidade da maioria das escolas públicas no Brasil, e entendendo a escola como espaço de aprendizagem formal, intencional e sistemática, e isso quer dizer que o conhecimento por ela construído, difere de outros espaços de aprendizagem, ainda precisamos nos perguntar: Será que os recursos/ferramentas tecnológicas substituem as aulas presenciais? Até que ponto o uso das ferramentas tecnológicas promove ou ajuda a promover a construção do conhecimento? Para respondermos tais questionamentos é necessário que reflitamos a respeito de dois pontos centrais: a primeira envolve a realidade da grande maioria dos alunos referente à disponibilidade de acesso aos recursos tecnológicos em suas casas e a segunda se refere a formação de docentes para a utilização desses recursos na elaboração e disponibilização das aulas e dos próprios alunos na sua utilização. Essas questões possuem envolvimento direto com a cidadania quando questionamos o acesso aos meios para que o ensino ocorra, ao mesmo tempo que se faz essencial compreender a qualidade do ensino que acontecendo (DEON; SANTANA e TOSO, 2020, p. 5).

Muitas escolas não possuem recursos tecnológicos e nem laboratórios de informática estruturados com todos os computadores funcionando, para que alunos e professores pudessem utilizá-los. A tecnologia disponibilizada durante a pandemia foi e ainda é um meio de mediação entre alunos e docentes. Os alunos que precisavam retirar as atividades impressas na escola tiveram o processo de ensino-aprendizagem comprometido por não poderem sanar suas dúvidas diretamente com o docente.

Diante de tudo o que se viu em relação ao que aconteceu durante a pandemia, percebe-se que os alunos mais prejudicados foram os pertencentes ao grupo de exclusão digital, a situação dos mesmos era a mais complicada, enquanto uns tinham a possibilidade de acompanhar as aulas de casa, outros precisavam resolver atividades impressas, sem ter o auxílio do professor durante as aulas.

Percebem-se por meio da pesquisa que, as decisões que foram tomadas drasticamente, influenciaram a vida de todos os indivíduos, todos sofreram e ainda sofrem com as perdas de parentes e sequelas deixadas pela doença.

É preciso pensar novamente sobre a maneira como a sociedade está organizada, pois uma revolução tecnológica implica em um uso mais especializado do conhecimento, isto é, requer da população altos níveis de conhecimento especializado.

Considerando que, quando se avalia a situação da maioria da população em meio à pandemia e às dificuldades decorrentes dela, não apenas no uso das tecnologias, mas em seu acesso por completo, analisa-se que se acentuou ainda mais, a desigualdade social.

A pandemia trouxe consigo as desigualdades, ao evidenciar a insuficiência de conjuntos, tanto no quesito de disponibilização de recursos quanto no uso das tecnologias como instrumento de trabalho (DEON; SANTANA e TOSO, 2020).

Gonçalves (2013) afirma que:

A cobertura de Banda Larga, que é a tecnologia necessária para um acesso de qualidade, é ainda mais deficitária e limitada no Brasil, apresentando um custo com o qual a maioria da população não pode arcar, além de não atingir boa parcela desta população (GONÇALVES, 2013, p. 28).

Nesse contexto, observa-se que os docentes, repentinamente, precisaram se adequar à uma realidade que lhes era desconhecida, na qual tiveram que se adaptar às situações de uso contínuo da *internet*, gravações de aula, instabilidade de conexão, dentre outros casos<sup>1</sup>.

Já em escolas de ensino regular, muitos professores não sabiam fazer o uso de tecnologias, ou seja, instalar um aplicativo, procurar por inovações em suas aulas. Além disso, não houve treinamento para instruir o corpo docente acerca do uso das tecnologias necessárias. Para os alunos, a situação foi ainda mais desigual, apenas alguns estudantes tinham acesso à *internet*, um aparelho celular e/ou *notebook*, os demais não contavam com esses recursos para poderem participar das aulas.

### 3 METODOLOGIA

Com a finalidade de compreender qual foi a maior dificuldade dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em meio ao período pandêmico do Sars-CoV-2 (Covid-19), bem como, as principais dificuldades encontradas pelas famílias em relação ao ensino no modo remoto. Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, a qual utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada individual com alunos do ensino remoto.

O estudo de caso é utilizado como estratégia de pesquisa, ele compreende um método que abrange tudo – tratando-se da lógica de planejamento, de técnicas de coleta de dados e do englobamento específico à análise dos mesmos. O estudo de caso não é uma prática para a coleta de dados nem de modo exclusivo uma característica do planejamento em si, mas sim uma estratégia de pesquisa ampla (YIN, 2005).

A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil conforme consta no Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (CEP), número: 5.393.636 e CAAE: 58151122.4.0000.5539. Instituição Proponente: Universidade Cesumar.

Segundo Augusto *et al.* (2013), a pesquisa qualitativa e os métodos para coleta e interpretação dos dados qualitativos estão sendo mais aceitos nos diversos campos das ciências sociais e comportamentais, como: na educação, na ciência política, na história, nos negócios, na medicina, na assistência social, entre outras. Sendo assim, a pesquisa qualitativa é capaz de produzir a transdisciplinaridade.

A pesquisa contava com a participação de pelo menos 10 (dez) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais, uma diretora e duas pedagogas da escola. Foi possível realizar entrevista com apenas 4 (quatro) alunos a partir da concordância assinada pelos familiares.

---

<sup>1</sup> Essas questões foram recorrentes ao longo do curso de graduação das pesquisadoras desse trabalho.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa utilizado foi a entrevista descritiva, que contou com 10 (dez) perguntas direcionadas aos alunos. Todas as perguntas foram abertas, de modo que pudessem expressar a sua opinião.

As perguntas foram organizadas afim compreender o ensino remoto e todas direcionadas aos alunos participantes dos programas *Classroom/Google*<sup>1</sup>.

A *priori*, o intuito era fazer entrevista com alunos que assistiam aulas de modo remoto e os que retiravam atividades impressas. Mas ao conversar com os alunos, percebeu-se que a equipe gestora selecionou apenas alunos que assistiam aula de modo remoto para participar da entrevista, nem sequer um deles retiravam atividades impressas na escola. Desse modo, deu-se seguimento à pesquisa com a participação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Considera-se que a comunicação com a equipe gestora da escola foi insuficiente, pois não houve interações contínuas. Não foi possível entrevistar a diretora tampouco as pedagogas.

A participação dos entrevistados nessa pesquisa foi autorizada mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis dos alunos. Não houve identificação dos participantes, logo, utilizaram-se os termos A, B, C e D, para indicar os participantes.

Ressalta-se que foram realizadas as perguntas para os alunos, não tendo sido possível às pesquisadoras interferir no modo em que a equipe gestora propôs, fazer o mesmo.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhece-se que o resultado da análise de dados ficou comprometido devido à mediação da direção da escola, pois 4 (quatro) alunos do 8º ano foram chamados para a sua sala descaracterizando o instrumento de pesquisa proposto, quando na verdade, deveriam ser do 9º ano. Foram entregues folhas para os alunos e eles responderam às questões de próprio punho, tornando-se uma entrevista descritiva. Esse encaminhamento modificou a intenção primária de se realizar uma entrevista estruturada e gravada.

A direção da escola sempre esteve ciente da intenção de se fazer uma entrevista gravada, conforme os documentos assinados, os quais foram submetidos à Plataforma Brasil.

A primeira pergunta questionou de que forma os alunos assistiam as aulas. Os alunos A, B, C e D responderam que assistiam às aulas ao vivo, via *Google Meet*. Quanto ao horário das aulas, sempre aconteciam das 13h00 às 17h25min da tarde. Referente aos recursos metodológicos, a pergunta foi: “A escola ofereceu algum recurso metodológico?” Três alunos responderam que “sim”, havia uma biblioteca digital disponível para os alunos, apenas o aluno A respondeu que se dirigia até a escola para buscar os livros. Sobre o contato com os professores, quando questionado, todos responderam que era constante no *Classroom* e via *Google Meet* ao vivo.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto, a partir da conversa, concluiu-se que sim, houve aprendizagem em algumas matérias para os alunos B e C. Já o aluno A, respondeu que contribuiu, mas que nas disciplinas de Geografia e História era mais difícil a compreensão e que as demais foram fáceis. O aluno D respondeu que dependia da matéria,

---

<sup>1</sup> O programa o qual intermediava a comunicação entre professores e alunos dessa Instituição de Ensino Fundamental anos finais.

matemática era mais difícil “[...] matemática era mais prática ou, às vezes, a explicação dos professores não dava para compreender, mas todos se esforçavam muito [...]”.

Referente à questão das vídeo aulas como forma de ensino, questionou-se se elas eram suficientes. Os alunos A, C e D responderam que conseguiram aprender, já o aluno B disse que sim, foram suficientes, mas que em algumas matérias foram necessárias aulas extras.

Sobre a orientação e apoio dos professores quanto aos conteúdos, os alunos A e C responderam que sim, os professores davam a orientação necessária. Já o aluno B disse que, às vezes, os professores realizavam aulas mais atrativas. O aluno D disse que, às vezes, os professores faziam uso de sites e jogos.

Foi questionado se a avaliação nesse modelo de ensino foi suficiente, todos os alunos responderam que sim, foram eficazes. Também foi questionada a forma que ocorriam essas avaliações. Todos responderam que aconteceram por meio de documentos *online*, que solicitavam a marcação de alternativas ou de respostas escritas no próprio aplicativo do *Classroom*.

Os alunos tiveram dificuldades em se adaptar a esse formato de ensino remoto, mas ao mesmo tempo, puderam aprender e tiveram o apoio dos professores nessa escola em específico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se compreender qual foi a maior dificuldade dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em meio ao período pandêmico do Sars-CoV-2 (Covid-19), bem como, as principais dificuldades encontradas pelas famílias em relação ao ensino no modo remoto.

Ao pesquisar sobre o acesso à *internet*, a partir de um olhar pautado na exclusão digital e a desigualdade social que ocorreu durante a pandemia da Covid-19, procurou-se por meio dos dados coletados na entrevista estruturada, trazer os pontos centrais de como foram desenvolvidas as atividades, as avaliações, bem como ocorreu a comunicação com os professores e por quais meios se manteve tal comunicação, como se deu o acesso aos materiais para estudo e o mais importante, qual foi o impacto que a pandemia causou na aprendizagem desses alunos.

Reitera-se a centralidade da publicação informativa do Diário Oficial da União, a qual divulgou a Portaria nº 343, em 17 de março 2020, em que autorizava a “substituição das disciplinas presenciais, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação”.

Diante do exposto, foi estabelecido o ensino remoto. De início, esse ensino demorou a ser algo eficaz, pois todos achavam que a pandemia acabaria logo, porém, com o passar dos dias e a situação foi se agravando cada vez mais e com menos probabilidade de o ensino presencial voltar à normalidade. Desta forma, diante do cenário, foram desenvolvidas diversas propostas de ensino para que as aulas ocorressem da maneira mais similar as que aconteciam nas escolas de maneira presencial. Alguns aplicativos para realização de aulas ao vivo foram testados até que, por fim, as ferramentas *Google Meet* e *Google Classroom* foram as mais utilizadas, além da rotina de entrega de atividades e de avaliações.

Para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais da rede pública estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa, as aulas aconteceram através do aplicativo *Google Meet*, por meio da parceria entre o governo do Estado com a plataforma *Google Classroom*, como já foi

destacado, anteriormente. Diante disso, o uso da *internet* nas aulas ganhou um caráter fundamental para fosse possível cumprir o ano letivo.

Com base nos dados obtidos por meio dessa pesquisa, ficou claro que houve a exclusão e a falta de auxílio em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos nesse período de pandemia, como foi apontado no decorrer desse artigo, os alunos sentiram dificuldades para conseguir aprender todo o conteúdo das diversas matérias obrigatórias do currículo escolar.

Infelizmente, por falta de participantes disponíveis para a entrevista, não foi possível conhecer a experiência vivenciada pelos alunos que recebiam as atividades impressas para serem feitas em casa, alunos esses que não tinham acesso à *internet* para a realização das atividades propostas pelos docentes e que de certa forma, foram os que mais sentiram o impacto da pandemia com o fechamento das escolas, pois enquanto uma parcela de alunos conseguia acompanhar as aulas *online* em casa, esses alunos ficaram dependentes apenas das atividades impressas que as escolas forneciam para seus estudos.

Além disso, não foi possível coletar outras informações devido à falta de alguns participantes pelos mais diversos motivos, dentre eles, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais, que precisaria ter voltado para a escola assinado, para que a entrevista pudesse ser realizada dentro dessa instituição de ensino. A grande maioria dos escolhidos para participar da entrevista não retornou com esse termo para a escola, impossibilitando assim, a entrevista de ser realizada.

Logo, buscou-se trazer dados sobre a exclusão digital e a desigualdade social existente na instituição de ensino escolhida, por meio de relatos de ambas as partes, tanto dos alunos quanto da equipe de gestão. Como citado, não se obteve sucesso na entrevista com a equipe de gestão, o que impossibilitou de se conhecer as principais dificuldades encontradas pela equipe nesse modelo de ensino emergencial utilizado durante a pandemia.

Por fim, com base nos resultados da pesquisa, foi perceptível diagnosticar que a exclusão afetou a vida dos alunos, deixando a aprendizagem com falhas que só serão recuperadas com a volta do ensino presencial nas escolas e com o contato presencial com os professores a longo prazo.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011).

**RESR**, Piracicaba, v. 51, n. 4, p. 745-764, out/dez., 2013. Disponível em: <[https://www.Scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?lang=pt#:~:text=Segundo%20Denzin%20e%20Lincoln%20\(2006,as%20pessoas%20a%20eles%20conferem.>](https://www.Scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?lang=pt#:~:text=Segundo%20Denzin%20e%20Lincoln%20(2006,as%20pessoas%20a%20eles%20conferem.>) Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da república federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988, Emendas Constitucionais de Revisão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-%20de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de março de 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)>. Acesso em: 12 out. 2021.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da. Educação e pandemia: reflexos do abismo da Desigualdade no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 26-37, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4024-Texto%20do%20artigo-22534-1-10-20220309.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2022.

DEON, Alana Rigo; SANTANA, Sigfran da Silva; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. O Abismo Digital Em Tempos De Pandemia e a Questão Da Cidadania. In: XXV JORNADA DE PESQUISA, v.6, n.6, 2009, Ijuí. **Anais**. Ijuí: UNIJUÍ, 2029, p. 1-9. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/18605>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GONÇALVES, Marcelo Coelho. **Exclusão Digital na era da Inclusão**. Belo Horizonte, 2013. 39f. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9E9EHC/1/monografia\\_exclusao\\_digital\\_na\\_era\\_da\\_inclusao\\_digital\\_ufmg.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9E9EHC/1/monografia_exclusao_digital_na_era_da_inclusao_digital_ufmg.pdf)> Acesso em: 14 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet**. Governo Federal, 06/09/2021, 15h29min, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 20 mar. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questões que foram elaboradas pelas autoras para os Alunos (as):

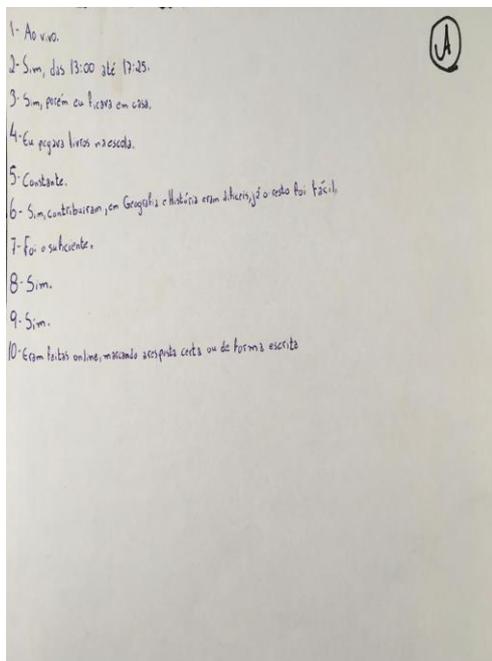
### **Perguntas Direcionadas aos alunos**

- 1- Referindo-se ao período de Pandemia do Covid-19: A escola disponibilizou aulas com transmissões ao vivo ou gravadas?
- 2- O horário das aulas ocorria sempre no mesmo horário das aulas presenciais?
- 3- A escola ofereceu recursos metodológicos para contribuir com a sua aprendizagem durante o período de pandemia e isolamento social?
- 4- Havia acesso a biblioteca de forma física ou digital?
- 5- O contato entre aluno e professor no período de pandemia era constante?
- 6- As atividades para o ensino remoto contribuíram para a sua aprendizagem?
- 7- As vídeo aulas foram o suficiente para que você conseguisse aprender em casa?
- 8- Os professores deram apoio quanto a orientação sobre os conteúdos?
- 9- As avaliações foram eficazes nessa modalidade de ensino?
- 10- De que forma ocorriam as avaliações?

## ANEXOS

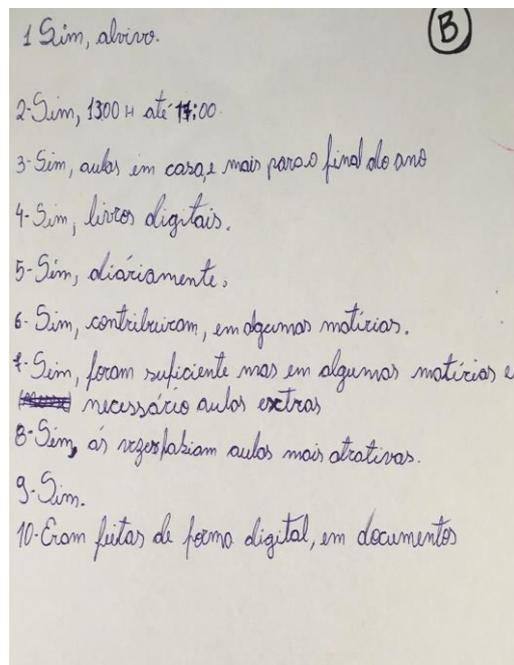
Respostas descritas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais.

### IMAGEM 1 – Respostas do Aluno A



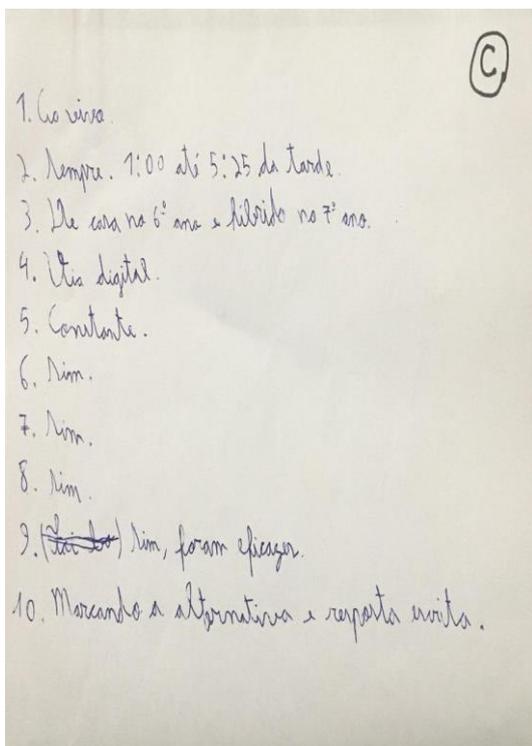
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

### IMAGEM 2 – Respostas do Aluno B



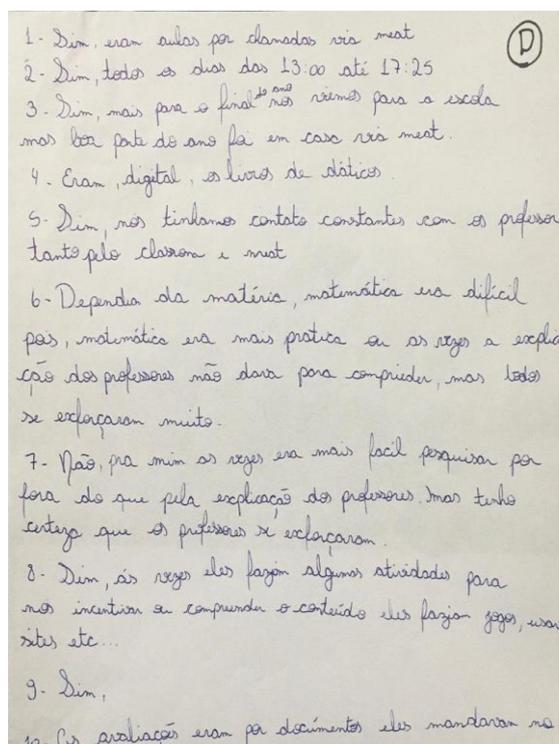
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

### IMAGEM 3 – Respostas do Aluno C



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

### IMAGEM 4 – Respostas do Aluno D



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

# CAPÍTULO 8

## ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p125-141

Larissa Barbosa  
Rubia Teresinha Skeika  
Alisson Lima Emiliano



# ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Larissa Barbosa <sup>1</sup>  
Rubia Teresinha Skeika <sup>2</sup>  
Alisson Lima Emiliano <sup>3</sup>

## RESUMO

A arteterapia com perspectiva na Educação Especial é uma metodologia de apoio ao desenvolvimento, proporcionando conforto, estimulando a comunicação e a criatividade do indivíduo, torna-se um elemento facilitador para o educador e o educando. O objetivo principal desse trabalho é investigar como a arteterapia auxiliará no desenvolvimento e no bem-estar de crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial. Diante disso, surgem os seguintes objetivos específicos: a) apresentar a relação entre a arteterapia e a Educação Especial e b) contextualizar os benefícios que a arteterapia promove às pessoas que pertencem ao público-alvo da Educação Especial. A pesquisa será de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica (FLICK, 2009), desenvolvida por meio da seleção de materiais já publicados nas plataformas digitais: *Capes*, *SciELO* e *Google Academic*. Os resultados da pesquisa apontam que a arteterapia auxilia no desenvolvimento da comunicação, da imaginação, da criatividade, promove o autoconhecimento, a superação das dificuldades e a ampliação das habilidades. O trabalho proporciona uma ampla visão de como o profissional deve se comprometer diante das práticas a serem executadas através dos docentes, partindo disso pode-se dizer que arteterapia serve como auxílio no campo da educação especificamente para o público-alvo da Educação Especial que por meio da mesma aprofunda na suas habilidades e competência ajudando no bem-estar, na comunicação e principalmente no seu autoconhecimento.

**Palavras-chave:** Arteterapia. Educação Especial. Desenvolvimento. Bem-estar.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao observar pesquisas relacionadas a temática arteterapia e Educação Especial, foi possível perceber o grande impacto que promovem na sociedade, sobretudo no bem-estar e no auxílio as necessidades e especificidades de crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial.

A escolha da temática desse artigo desenvolveu se por meio das experiências acadêmicas, pessoais e profissionais, uma vez que a arteterapia está presente no meio educacional regular porem vista somente como a disciplina de arte, desta maneira destaca-se na Base Nacional Comum Curricular:

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Unicesumar, campus Ponta Grossa, PR. *E-mail:* larissabarbosa2612@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Unicesumar, campus Ponta Grossa, PR. *E-mail:* rubiaterezinhaskeika@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Graduado em Licenciatura em Matemática. Professor do departamento de Pedagogia da Unicesumar, campus Ponta Grossa, PR. *E-mail:* alisson.emiliano@unicesumar.edu.br.

o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p. 193).

Diante do que está na BNCC, pode-se dizer que o professor realiza a mediação das atividades artísticas com regras e o propósito é o aperfeiçoamento. Na arteterapia, o aluno é o foco principal e pode se expressar por meio do que mais gosta, desenho, pintura, dança, musicalização, etc.

Diante disso, o trabalho assume como problemas de pesquisa: como a arteterapia auxiliará no desenvolvimento de crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial? Quais benefícios a arteterapia proporcionará a essas crianças?

Na tentativa de responder essas perguntas, elenca-se como objetivo principal desse trabalho: investigar como a arteterapia auxiliará no desenvolvimento e no bem-estar de crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial. A partir daí, surgem os seguintes objetivos específicos: a) apresentar a relação entre a arteterapia e a Educação Especial e b) contextualizar os benefícios que a arteterapia promove às pessoas que pertencem ao público-alvo da Educação Especial.

A arteterapia está diretamente ligada a promoção do bem-estar de educandos, ao tornar o espaço para aprendizagem em um ambiente de autoconhecimento e compreensão das necessidades e habilidades das crianças que participam desse processo. A arteterapia apresenta maneiras de transformar práticas educativas e torná-las mais prazerosas, tanto para os alunos quanto para o educador, transformando a cultura artística em um grande instrumento de ensino.

Para os procedimentos metodológicos foi utilizada a pesquisa qualitativa que, “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Desenvolve-se uma revisão bibliográfica, a partir da coleta nos seguintes bancos de dados, *Capes*<sup>1</sup>, *SciELO*<sup>2</sup>, *Google Academic*<sup>3</sup>.

Com base nos diferentes métodos e contextos que levam em consideração a saúde e especificidades de cada pessoa, a arteterapia tem papel importante no apoio, no desenvolvimento do bem-estar e no enfrentamento das barreiras encontradas ao longo da vida de pessoas atípicas, por exemplo, a exclusão, a discriminação, a falta de adaptações e acessibilidade nas estruturas e materiais/objetos para o auxílio de sua prática (REIS, 2012).

Os resultados da pesquisa apontam que a arteterapia tem ganho significativo para com o público-alvo da Educação Especial, auxiliando na superação de suas dificuldades e ampliação de suas habilidades.

A partir deste contexto, será apresentada a contextualização histórica, bem como as principais definições e caracterizações da arteterapia.

Na sequência mostra-se a relação entre a arteterapia e a Educação Especial.

---

<sup>1</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

<sup>2</sup> <https://www.scielo.br/>

<sup>3</sup> <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES DE ARTETERAPIA

Sobre a terapia, também utilizada no passado, a qual se refere a “mentes agitadas”, sendo um processo de relaxamento para inquietação ao longo dos anos, desta maneira a terapia foi mudando e hoje é utilizada em prol da saúde como auxílio para pessoas/famílias com depressão, ansiedade, terapia familiar ou outras questões. Segundo Knap e Beck (2008, p. 55) há dois termos sobre terapia, “a terapia cognitiva e o termo genérico terapia cognitivo-comportamental são usados com frequência como sinônimos para descrever psicoterapias baseadas no modelo cognitivo”.

A cada processo, um novo artista e uma nova técnica ou aperfeiçoamento eram descobertos. Freitas e Pereira (2007, p. 9) destacam que “quem observar a arte dos tempos atuais será confrontado com uma infinita profusão de estilos, formas, práticas, programas, materialidades, linguagens, tecnologias, enfim, uma verdadeira diversidade de práticas artísticas contemporâneas, caracterizadas pelo experimental”.

A arte é um movimento constante, ela abre espaço para a música, para a pintura, para o teatro, ou seja, é um movimento que proporciona ao artista maneiras de expressar seus sentimentos, construir laços, desfrutar da criatividade e transformar a si mesmo e as pessoas ao seu redor (VIEIRA, 2017).

A arteterapia é um instrumento de apoio para os alunos público-alvo da Educação Especial, visando suas habilidades e superações. Lourenço e Santos (2021, p. 48 *apud* CIORNAI, 2004) destacam a arteterapia como “termo que designa a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos”. Ou seja, segundo Vash (1988, p. 126) “as pessoas devotadas às ocupações do trabalho, do lar ou da escola, podem usá-lo primariamente para recuperação, relaxamento e/ou renovação; enquanto as que estão aborrecidas em trabalhos podem usá-lo como a fonte primária de recompensa na vida”.

Com base nas pesquisas desenvolvidas, a partir da temática arteterapia, pode-se inferir que as dificuldades apresentadas pelos alunos público-alvo da Educação Especial são: socialização: comunicação e interação entre o meio em que está inserido; autoestima: independência, desvalorização interpessoal desenvolvendo alguns transtornos, como, depressão, ansiedade, medo, podendo causar uma síndrome do pânico, entre outros; hiperatividade: inquietação espontânea, timidez: repressão de sentimentos; processo cognitivo: pensamentos oprimidos; motor: movimentos físicos e o afetivo quando não consegue controlar suas emoções (VIEIRA, 2017).

Segundo a União Brasileira de Associações de Arteterapia (UBAAT):

A arteterapia, que é o uso da arte como base de um processo terapêutico, propicia resultados em um breve espaço de tempo. Visa estimular o crescimento interior, abrir novos horizontes e ampliar a consciência do indivíduo sobre si e sobre sua existência. Utiliza a expressão simbólica, de forma espontânea, sem preocupar-se com a estética, através de modalidades expressivas como: pintura; modelagem; colagem; desenho; tecelagem; expressão corporal; sons; músicas; criação de personagens, dentre outras, mas utiliza fundamentalmente as artes plásticas e é isso que a identifica como uma disciplina diferenciada. Enquanto a Arte Educação ensina arte, a arteterapia possui a finalidade de propiciar mudanças psíquicas, assim como a expansão da consciência, a reconciliação de conflitos emocionais, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. A arteterapia tem também o objetivo de facilitar a resolução de conflitos interiores e o desenvolvimento da personalidade. Por ser bastante transformadora, pode ser praticada por crianças, adolescentes, adultos, idosos, por pessoas com

necessidades especiais, enfermas ou saudáveis. Hoje, é exercida em ateliês e instituições com atendimentos individuais ou em grupos (UBAAT, 2021, p. 1).

A UBAAT (2006) “assegura a qualidade dos profissionais arteterapeutas”. É uma rede de apoio para as demais associações e de profissionais na área da arteterapia no Brasil, é uma organização sem fins lucrativos e atualmente estão lutando para que seja aprovado a Lei nº 3416/2015 que regulamenta a profissão de Arteterapeuta (BRASIL, 2015).

Margaret Naumburg, também conhecida como mãe da arteterapia, nascida em Nova Iorque, em 14 de maio de 1890, foi aluna de Maria Montessori<sup>1</sup>. Ao longo de sua convivência, o interesse pelo método de Montessori<sup>2</sup> foi diminuindo, porém aumentou o interesse pelo método de Freud<sup>3</sup>. Naumburg utilizava-se da arteterapia como um método para diagnósticos e para a terapia, sendo considerada como a pioneira da arteterapia psicanalista, a qual começou a desenvolver seu trabalho com doentes psiquiátricos, acreditando que a arte incentivava as pessoas doentes a superar suas barreiras e adquirir habilidades alcançando os benefícios da superação de seus obstáculos. Naumburg escreveu livros sobre teorias fundamentadas na arteterapia, entre eles, destaca-se: *Child And the World: Dialogues in Modern Education* (Criança e o mundo: Diálogos na educação moderna 1928) e *Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy* (Arte esquizofrênica: seu significado na psicoterapia 1950).

A arteterapia no Brasil se iniciou no século XX, o qual tem relação com psiquiatria e psicanálise. Segundo Reis (2014, p. 144), a arteterapia desenvolveu-se no campo específico de atuação através das teorias de Jung (1875-1961) e Freud (1856-1939).

A ideia de Freud é “de que o inconsciente se expressa por imagens, tais como as originadas no sonho”, o qual, “levou à compreensão das imagens criadas na arte como uma via de acesso privilegiada ao inconsciente”, Jung diferencia sua teoria e julga “a criatividade artística uma função psíquica natural e estruturante”, segundo descreve Reis (2014, p. 145).

A finalidade da arteterapia é proporcionar aos alunos o conhecimento de si mesmo e das pessoas ao seu redor, socializando, superando suas barreiras e proporcionando atividades prazerosas.

Diante do exposto até aqui, foi possível compreender o conceito de arteterapia, a partir do contexto histórico, bem como a relação entre a arte e a terapia.

Na próxima seção, será apresentada a relação entre a arteterapia e a Educação Especial.

---

<sup>1</sup> Maria Montessori nasceu em Chiaravalle, no dia 31 de agosto de 1870 e faleceu no dia 06 de maio de 1952, se tornou uma grande pedagoga, pesquisadora e médica italiana, além de ser a criadora do método Montessori, que é um sistema educacional e seu lema foi “educar para a vida” (COSTA, 2001).

<sup>2</sup> A metodologia pedagógica Montessoriana visa contribuir com o desenvolvimento das crianças, sem interferir diretamente nele, como acontece na educação tradicional. Para a pedagoga, a criança pode ser estimulada a adquirir conhecimentos a partir de diferentes atividades com graus de dificuldade gradativos. Na educação montessoriana, a interferência demasiada dos adultos pode ser prejudicial ao aprendizado. Além disso, cada indivíduo possui um ritmo próprio, que deve ser respeitado, caracterizado pela autonomia, liberdade, desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas (COSTA, 2001)

<sup>3</sup> O método psicanalítico é o método criado por Freud para realizar terapia, compreender a mente humana e interpretar o funcionamento da sociedade.

### 3 ARTETERAPIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A arteterapia está sendo reconhecida na área da educação, propiciando mudanças nos campos afetivo, interpessoal e relacional, com o intuito de melhorar o equilíbrio emocional do estudante.

A grande influência de professores no apoio a estimulação aos alunos proporciona mudanças e experiências significativas, assim, Vieira (2017, p. 148) afirma que, “o fazer artístico possibilita um desbloqueio de emoções conscientes permitindo ao sujeito que retome uma nova força vital bastante benéfica para seu bem-estar”.

É necessário fazer um planejamento prévio a respeito da técnica a ser utilizada, bem como materiais e instrumentos: cenário imaginário, som, personagens, figurino e demais elementos que sejam necessários para que a apresentação e/ou dança seja atrativa para os educandos; conversa sobre a encenação e/ou dança; obter com a famílias permissão para possível exposição de imagem, já que é comum as apresentações em público. De acordo com Lourenço e Santos (2021 p. 51), *apud* Ennulat (2007, p. 18), “a arteterapia é um instrumento importante na escola para que através de seus recursos consiga promover a aceitação e inclusão da criança em meio as suas diferenças”.

A inclusão passa a ser percebida a partir do século XX, através do aumento dos movimentos sociais, fortalecendo as lutas contra todas as condutas de discriminações que impediam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. As estratégias inclusivas de acessibilidade educacional buscadas na arte, para o desenvolvimento, ensino-aprendizagem e inclusão escolar da criança atípica, auxiliam nas questões educacionais, familiares e sociais (FREITAS e PEREIRA, 2007, p. 2).

As pessoas, independente de seu gênero, religião ou classe social, têm direitos a serem destacados na sociedade e passaram a ser vistos com outros olhos, oferecendo oportunidades das pessoas (re)conhecem suas habilidades e potencialidades e não as privar de viver em sociedade.

As instituições escolares devem estar preparadas para receber o público-alvo da Educação Especial, com profissionais que estejam aptos a trabalhar com as particularidades de cada indivíduo, um trabalho conjunto: docente, escola e família. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), destaca-se:

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - Incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - Assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para Jung (2007, p. 76) “o professor exerce uma grande influência sobre a criança e pode perceber suas necessidades”. O educador pode buscar na arteterapia, recursos que o possibilitem auxiliar seu aluno público-alvo da Educação Especial no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

De acordo com Silva (2014), a Educação Especial deve fornecer aos educadores serviços necessários para a atualização de suas habilidades. Dessa forma, o professor precisa

estar apto para auxiliar a criança com deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação, em sua aprendizagem e desenvolvimento.

A luta pela educação de qualidade e inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial vem ao longo dos anos sendo defendida por lei. Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996), especificamente, no Capítulo V, artigo 58º, tem-se: Entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Cabe aos profissionais da educação procurar apoio e formação continuada para uma educação de qualidade. O papel da família é de extrema importância, pois é através dela que pode-se aprofundar e conhecer os alunos, suas peculiaridades e individualidades. Segundo Lourenço e Santos (2021 p. 48), “a arteterapia é um tema presente na educação e nos diversos campos de atuação escolar, mas, no caso da Educação Especial, assume características especiais ao que se refere à inclusão escolar da criança com deficiência através da arte”.

O educador deve incluir o aluno e se esforçar ao procurar materiais de apoio, assistência da equipe gestora, construir um bom planejamento e compreender que aquele aluno também ocupa um lugar.

Além do papel da família e dos professores, deve-se obter o papel da instituição em acessibilidade desses alunos, demonstrando o apoio e acolhimento dos mesmos, como diz Rodriguês (2007, p. 40), “não basta matricular para dizer que somos uma escola inclusiva. É preciso garantir as condições de aprendizagem”. O professor precisa demonstrar conhecimentos sobre a Educação Especial e práticas artísticas que podem ser usadas para auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes.

No decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em seu artigo 1º (BRASIL, 2009) define que:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Destaca-se também o artigo 5º (BRASIL, 2009), a igualdade e não-discriminação:

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

Sobretudo, é possível ressaltar a diferença de equidade e igualdade. A igualdade é quando o indivíduo tem o mesmo direito, não pode ter mais e nem menos que o outro, ou seja, quando trata as pessoas iguais. Equidade é quando sabemos que não possuímos as mesmas iguarias, portanto, essa diferença faz com que disponhamos em se adaptar, ou seja, se ajustar

de maneira que todos possam frequentar os mesmos lugares, adaptar as diversidades para que todos possam utilizar e usufruir, dando aqueles que precisam, mais para poder se igualar, de maneira em que se possa ser, sem ser melhor e nem pior do que o outro. Burci, Santos e Costa (2017), ressaltam que:

De acordo com o dicionário online Michaelis, a palavra equidade significa ‘consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo’, enquanto igualdade significa “qualidade daquilo que é igual ou que não apresenta diferenças; identidade.

A equidade e a igualdade são conceitos diferentes, a consciência da necessidade de equidade no país está em alta, principalmente quando se trata de educação e de saúde, por mais que todos tenham os mesmos direitos, nem todos podem usufruí-los (COSTA, BURCI e SANTOS, 2017).

Por isso é preciso de um olhar diferenciado, Carvalho (2003, p. 47) destaca que, “atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados”. Não basta acolher, é necessário garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial avancem através da aprendizagem e do desenvolvimento.

A sociedade em que o aluno está inserido também se torna um pilar para essa grande luta, projetos artísticos devem ser divulgados para todos como uma demonstração ou posicionamento da capacidade dos alunos, uma vez que “a aplicação da norma igualitária para as situações concretas implica o conceito de equidade [...] que toma a norma igualitária e, ao ser aplicada em um caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma relação mais justa entre os sujeitos” (CURY, 2005, p. 45).

A valorização da arte e da inclusão escolar vem sendo uma luta constante, portanto a arteterapia vem ganhando espaço em meio e em prol da saúde, pois auxilia os alunos na superação das angústias, dos medos, da agressividade, das mudanças interpessoais e relacionais, resgatando raízes e indiferenças tanto artísticas quanto discriminatórias. Uma das principais maneiras de quebrar tal discriminação é por meio de manifestações, exposições, divulgações para que os alunos sejam respeitados e lembrados (FREITAS; VIEIRA e COQUEIRO, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na permanência em instituições de ensino de todos os níveis e modalidades, segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2013, o artigo 2º (BRASIL, 2013), considera que:

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

Desta maneira, também se destaca no artigo 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. De acordo com Burci, Santos e Costa (2017, p. 449):

Ao oferecer um atendimento educacional especializado, a educação entende as especificidades de cada deficiência e por consequência de cada indivíduo, proporcionando um atendimento mais individualizado e equitativo. [...] O termo igualdade faz parte da legislação vigente e as regulamentações específicas para atender as especificidades dos alunos de certa forma revelam o princípio de equidade, garantindo o que é justo para eles.

Com o intuito de que este método seja utilizado na saúde e na educação, para que funcione de forma sucinta, cabe ao terapeuta ou professor planejar e respeitar as técnicas e as particularidades de seus alunos estimulando-os a buscar seu autoconhecimento e o

conhecimento de mundo, proporcionando a acessibilidade, espaço adequado e materiais, transformando sua aula em uma aplicação significativa.

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos abordados nesta pesquisa.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, segundo Flick (2009, p. 95), a “pesquisa qualitativa precisará levar em consideração ainda o fato de que há uma interdependência mútua das etapas isoladas do processo de pesquisa”.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, voltada ao levantamento bibliográfico, obtendo informações atualizadas através da exploração de fontes antigas até as atuais trazendo uma ampla visão sobre o assunto abordado.

Trata-se de uma pesquisa que envolve toda bibliografia já compartilhada em relação ao tema proposto, tendo por principal objetivo colocar o pesquisador em contato com tudo que já foi publicado sobre o assunto [...] dessa forma, as informações lidas são processadas pelo pesquisador e acrescidas de seus conhecimentos produzem novas reflexões sobre o tema [...] a internet também se tornou um forte aliado no oferecimento de subsídios para a leitura e a escrita porém o pesquisador deve ter muito cuidado na escolha do material (FLICK, 2009 *apud* BARBOSA, 2016, p. 96).

Desta maneira, pode-se aprofundar os estudos sobre a arteterapia na educação, na qual busca-se analisar as diferentes maneiras de ensinar e aceitar a dificuldade, tornando a arte um instrumento de mudança para os alunos, e uma forma satisfatória para o educador observar o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo do seu aluno.

Com base nos estudos realizados até aqui, a partir do referencial abordado, buscou-se pesquisas nas plataformas digitais: *Google Academic*, *SciELO* (Biblioteca Eletrônica Científica Online) e *Periódicos CAPES*.

Em um primeiro momento, a busca foi realizada na plataforma *Google Academic*, com o propósito de encontrar trabalhos científicos sobre a temática arteterapia relacionada ao público-alvo da Educação Especial. Para filtrar melhor a pesquisa foram utilizadas combinações de descritores.

Na primeira combinação – “arteterapia” and “educação” and “inclusiva”, foram encontradas 1.270 pesquisas e dessas optou-se por apenas 30. A partir da leitura dos títulos e resumos foram selecionados 6 trabalhos.

No Quadro 1, podem ser observados os trabalhos selecionados nessa plataforma

**QUADRO 1** – Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma *Google Academic*

Indexador	Título	Tipo	Ano	Autor/Autores
<i>Google Academic</i>	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, ARTE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	Artigo	2007	FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaína de Abreu

	IMAGENS E HISTÓRIAS EM ARTE TERAPIA: EXPERIÊNCIAS NAS INTERFACES DA PSICOLOGIA, DA EDUCAÇÃO E DA ARTE	Dissertação	2015	RODRIGUES, Valéria Elisabete
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR	Dissertação	2016	BRAGA, Isabel Cristina Alves Pimenta
	CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DO PROFESSOR ARTETERAPEUTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Artigo	2017	VIEIRA, Camila de Carvalho
	ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ATRAVÉS DA ADAPTAÇÃO DE RECURSOS	Dissertação	2021	SILVA, Maria Zélia Vieira Rebelo da
	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (VOLUME 31) “INCLUSÃO O DIREITO DE SER DIFERENTE: UM OLHAR ATRAVÉS DA ARTETERAPIA” (p. 47)	Artigo	2021	LOURENÇO, Lípio Emanuel Bezerra; SANTOS, Éggle Pires

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos dados encontrados na plataforma *Google Academic*.

Em um segundo momento, a busca foi realizada na plataforma *SciELO*. Para filtrar melhor a pesquisa foi utilizado como descritor, apenas “arteterapia”, na qual foram encontradas 15 pesquisas e dessas, ao ler os títulos e os resumos, selecionadas 4. É possível visualizar os trabalhos encontrados no Quadro 2.

**QUADRO 2** – Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma *SciELO*

Indexador	Título	Tipo	Ano	Autor/Autores
<i>SciELO</i>	ARTETERAPIA COMO DISPOSITIVO TERAPÊUTICO EM SAÚDE MENTAL	Artigo	2009	COQUEIRO, Neusa Freire; VIEIRA, Francisco Ronaldo Ramos; FREITAS, Marta Maria Costa
	INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E NECESSIDADES ESPECIAIS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LAZER	Artigo	2010	MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D’ANTINO, Maria Eloísa Famá
	ARTETERAPIA: A ARTE COMO INSTRUMENTO NO TRABALHO DO PSICÓLOGO	Artigo	2012	REIS, Alice Casanova dos
	CONTRIBUIÇÕES DA ARTE AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL	Artigo	2017	NEVES, Libéria Rodrigues

	ESPECIALIZADO E À INCLUSÃO ESCOLAR			
--	------------------------------------	--	--	--

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos dados encontrados na plataforma *SciELO*.

Em um terceiro momento, a busca foi realizada na plataforma *Periódicos CAPES*, na qual foi utilizada o descritor “arteterapia” and “educação especial”, na qual foram encontradas 30 pesquisas e dessas, ao ler os títulos e os resumos, apenas 1 foi selecionada. No Quadro 3 apresenta-se esse trabalho.

**QUADRO 3** – Trabalhos selecionados dentro da temática no portal *CAPES*

Indexador	Título	Tipo	Ano	Autor/Autores
<i>PORTAL CAPES</i>	ARTE EM MOVIMENTO NA ESCOLA ESPECIAL RENASCENÇA JOGO TEATRAL COMO PERSPECTIVA PARA ELEVAR A AUTOESTIMA	Artigo	2016	SILVA, Jussara Catarina Chaves; GONÇALVES, Marilanda Oraidia Silveira

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos dados encontrados na plataforma *CAPES*.

A partir da organização dos dados, nota-se que foram encontrados 7 artigos, 3 dissertações e 1 livro, totalizando 11 trabalhos. O objetivo dessa busca era encontrar trabalhos relacionado as temáticas arteterapia e Educação Especial, porém, a maioria estava voltada para a área de Psicologia, sendo assim, só fora selecionado aqueles que havia ligações com a educação e com pessoas público-alvo da Educação Especial. Na próxima seção, serão apresentados os resultados e as análises dos dados coletados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 4, apresenta-se a descrição de cada uma das 11 pesquisas selecionadas.

**Quadro 4** – Descrição das pesquisas selecionadas

Autor	Descrição das pesquisas selecionadas
FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaína de Abreu (2007)	O referente artigo discute sobre a trajetória da história entre o séc. XVIII a XX dos alunos da Educação Especial e leis sobre inclusão, e a LDB. Repercutindo sobre as práticas adotadas, perspectiva e a teoria de Vygotsky. Ressalta também sobre a inclusão socioeducativa, na qual aborda sobre a importância dos indivíduos independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião, na educação básica. E por fim ressalta sobre a arte na educação inclusiva e os benefícios que a mesma desenvolve, como o bem-estar, a autoestima e a socialização.
COQUEIRO, Neusa Freire; VIEIRA, Francisco Ronaldo Ramos; FREITAS, Marta Maria Costa (2009)	Relata as experiências cotidianas aplicadas por um grupo terapêutico com o intuito de promover o bem estar e a saúde mental de seus pacientes através das práticas artísticas desenvolvidas pela arteterapia, principais instigações teóricas referentes a Margaret Naumburg conhecida como a mãe da arteterapia nos EUA, Freud trazendo a psicanalise, iniciando assim projetos em hospitais, centros psiquiátricos, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), inspirados nas teorias estudadas desenvolvendo assim a ampliação de grupos de pesquisas e realizações contínuas de trabalhos desenvolvidas para este público. O recorrente artigo demonstra de forma sucinta e ampla os passos realizados de cada projeto, material utilizando práticas desenvolvidas entre outros, cita também a quantidade de membros nele presente, além das experiências e falhas a serem melhoradas, assim como as executadas corretamente, trazendo uma ampla visão para recrutar mais ajuda a desenvolver tal trabalho.

<p>MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá (2010)</p>	<p>O referente artigo faz um pequeno referencial sobre o que é inclusão social, a cultura, o lazer e a educação, aborda a referência histórica do conceito cultural e explica o que é, assim como, relata sobre a educação e a inclusão escolar, ressaltando as leis, decretos federais, diretrizes e entre outros documentos sobre a inclusão, o qual faz a comparação destes documentos com a realidade, e destaca quão falha é. Salienta a importância do lúdico e do lazer, assim como, o espaço estruturado para a inclusão, seja ela em qualquer ambiente.</p>
<p>REIS, Alice Casanova dos (2012)</p>	<p>O referente artigo aborda a arteterapia como um método com diversas formas de expressão artística diante da finalidade terapêutica, ressaltando o histórico e principalmente o desenvolvimento no Brasil, os principais teóricos referentes a arteterapia são Jung, Freud, Nise da Silveira e Osório Cesar, realizando uma análise que norteia o psicólogo em sua prática, diante as abordagens psicanalítica, junguiana e gestáltica.</p>
<p>RODRIGUES, Valéria Elisabete (2015)</p>	<p>A referente dissertação é um trabalho sobre a arteterapia, no capítulo 1, explica o que é e como é o seu funcionamento, chamando-a de “transdisciplinar”. Ressaltando a formação dos arteterapeutas no Brasil destacando a UBAAT, assim como, retrata o contexto histórico da arteterapia e a relação da arte e da psicologia. O início da arteterapia no Estados Unidos e no Brasil. Já no capítulo 2, aborda sobre os autores que fundamentaram a arteterapia Jung, Hillman, Nise da Silveira, Almir Mavignier, Osório Cesar e Lygia Clark, a qual, descreve sobre cada um deles e também sobre o instituto de artes da UNESP. No capítulo 3, relata a sua pesquisa, que tinha como objetivo promover a inclusão social de pessoas com necessidades específicas, a qual utilizou do ACATE – Atelier Compartilhado De Artes E Terapias Expressivas e a parceria que se estabeleceu com o Projeto De Extensão Universitária Artinclusiva para promover a sua prática. E por fim o capítulo 4 relata qual é a prática utilizada com imagens e descrição de cada.</p>
<p>BRAGA, Isabel Cristina Alves Pimenta (2016)</p>	<p>A referente dissertação, é uma proposta pedagógica, onde a autora utiliza-se de brincadeiras e faz relatos de como se portam diante dos fatos, assim como, também utiliza de objetos para adaptar sua prática, ressalta sobre a arte visual e a arteterapia com pessoas do público-alvo da Educação Especial, utilizou estes métodos como uma descoberta de movimentos corporais. Relatando sobre a formação continuada e a práxis pedagógica, através da construção de práticas artísticas, utilizando-se de métodos corporais no chão, através da experiência praticada pela autora e da análise de procedimentos desenvolvidos em oficinas.</p>
<p>SILVA, Jussara Catarina Chaves; GONÇALVES, Marilanda Oraida Silveira (2016)</p>	<p>A referente dissertação não embasa somente a arteterapia como principal protagonista, portanto ressalta que a arte não serve como uma avaliação diagnóstica, mas como um meio terapêutico que interfere positivamente no bem-estar do docente, obtêm como principal fator a arte e que por meio dela amplia diferentes caminhos a serem desenvolvidos e adaptados para cada aluno é através da arte que se obtêm a elevação da autoestima, desenvolve-se a participação, comunicação e a busca por soluções das dificuldades do cotidiano. Descrevem ao decorrer do mesmo as técnicas e adaptações a serem desenvolvidas e as práticas utilizadas auxiliando assim suas dificuldades e habilidades a serem trabalhadas como motor, físico, emocional, cognitivo e entre outros.</p>

<p>VIEIRA, Camila de Carvalho (2017)</p>	<p>A arte é vista como maneira de comunicação e representação da visão do mundo, atualmente com a expansão de linguagem como plástica, músicas, danças, desenvolvendo assim a comunicação, expressões, criatividade e a socialização, para fins terapêuticos, chamada arteterapia, a qual, auxilia na reorganização das pessoas, estimulando funções e habilidades cognitivas, sensoriais, motores e emocionais. Portanto as instituições devem estar preparadas com currículos adaptados para receber tais demandas de alunos com diversas necessidades especiais<sup>1</sup>, repensar suas práticas, pois, o professor deverá ser o principal responsável na inserção desses alunos, no entanto o mesmo deve então buscar a formação continuada, explorar o meio em que seus alunos vivem para assim adaptar novas práticas educativas, tornar a arte valorizada como disciplina importante para o desenvolvimento dos alunos contribuindo com a formação de personalidade expressando sentimentos, ansiedade, fantasias entretanto valoriza também a individualidade e a diversidade auxiliando assim no processo de ensino aprendizagem.</p>
<p>NEVES, Libéria Rodrigues (2017)</p>	<p>A Arte como a principal protagonista da educação libertadora, abrangendo algumas linguagens artísticas, usada para fins terapêuticos, educativos e técnicas que une a Arte e os conhecimentos da Psicologia, trabalhando com sentimentos reprimidos com objetivo de tratamento ou eliminação de comportamentos indesejados. O AEE (Atendimento Educacional Especializado), oferece um contato mais intenso com a Arte, possibilita diferentes atividades complementares a ser trabalhada nas salas de Recursos Multifuncionais, tem como função atender alunos para que possam construir conhecimentos presentes nos currículos do ensino regular, considerados necessários para que, consigam ultrapassar as barreiras, obter maior desenvolvimento e a superação de dificuldades, além de trabalhos complementares, voltado a atenção para a importância da Arte como conhecimento possuindo características que envolvem exercícios cognitivos, valorizando as produções dos alunos, suas características, seu estilo, expondo seus trabalhos. A arteterapia promove efeito de forma significativa para qualquer público que faça dela um instrumento de auxílio. Por meio de projetos e ações sociais pode se promover oportunidades educativas incentivando a cultura artística em ambientes de baixa renda, com parceria dos órgãos governamentais atribuindo com amplos locais e equipe especializada para contribuições da Arte à educação, transformando muitas vezes a realidade em arte, e levando os alunos até lugares artísticos como museus, teatros entre outros, desenvolvendo assim a valorização tanto da arte quanto de seus alunos.</p>
<p>SILVA, Maria Zélia Vieira Rebelo da (2021)</p>	<p>A referente dissertação, é um trabalho realizado através da prática diante na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Para a execução do projeto, participaram pessoas diagnosticadas com paralisia cerebral, a qual, realizou um estudo por meio da arte e também da arteterapia. Mediante do desenvolvimento neuro motor e cognitivo, foi utilizado recursos didáticos adaptados, sendo: Copo furado, verde e gota de tinta por cima da tela; Extender, aplicação da tinta na tela, podendo utilizar diferentes texturas; Cavaletes, suporte para a pintura; Carimbos, pode-se ser feito de espuma, borracha e até a mão pode servir; bábete de apoio, serve de descanso do maxilar, para aqueles que utilizam a boca para realizar suas pinturas e desenhos; Cartistic, adaptador para cadeira de rodas e andarilhos, na qual, pode servir como carimbo de tamanho grande e tem o formato de rolo, é possível experimentar diversas texturas e formas.</p>
<p>LOURENÇO, Lípio Emanuel Bezerra; SANTOS, Égile Pires (2021)</p>	<p>Retrata-se da importância da inclusão da criança com deficiência na escola, por meio da arteterapia, sendo assim, a autora reforça os benefícios que trará para a educação destas crianças, atendendo de um artefacto que facilitará na aprendizagem, fazendo uma comparação de que a criança é como a arte destacando seus similares. Na qual faz uma análise entre psicologia e educação, realizando uma comparação entre o que o educador precisa saber sobre a arteterapia para o desenvolvimento e para a inclusão também, como poderá utilizar em seus métodos, a fim de que possa pôr em prática. Realça a declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

<sup>1</sup> Necessidades Especiais – termo usado nesse contexto histórico, o qual não é mais utilizado. Hoje adota-se: público alvo da Educação Especial.

Os referentes trabalhos contribuíram para que este estudo pudesse ser realizado. Diante das dificuldades em encontrar pesquisas sobre a arteterapia na Educação Especial, foi encontrado uma grande quantidade de pesquisas voltadas a saúde, sobre a arteterapia na visão da psicologia com seus pacientes diagnosticados com algum tipo de deficiência, como retratou (COQUEIRO e FREITAS, 2009). Sendo assim, foram utilizados alguns destes trabalhos que são voltados para a psicologia e a educação.

Conforme os trabalhos selecionados referente a psicologia, Rodrigues (2015) ressalta o quão importante a arteterapia é para a sociedade, pois, o seu desenvolvimento proporciona grandes avanços terapêuticos, auxilia nas comunicações, nas emoções, na imaginação, na criatividade, promove o autoconhecimento e também eleva a autoestima, entre vários outros benefícios que garante aos seus pacientes. Através de métodos artísticos, seja ela, a pintura, desenho, artes plásticas, dança, música, teatro, poesia e dramatização.

Diante do exposto até o momento, ao considerar os benefícios que a arteterapia traz para os seus pacientes na área da saúde Vieira (2017), percebe-se que é importante praticá-la na Educação Especial, assim como Lourenço e Santos (2021), Silva (2021) e Neves (2017) retratam o porquê da utilização da arteterapia na educação, ou seja, para que os alunos sintam com a liberdade de poder se expressar através da arte, desenvolver habilidades artísticas, cognitivas e sociais de modo construtivo para a valorização da expressão criativa e para que haja um avanço na superação de seus medos, traumas e manias, desenvolvendo a sociabilidade e a comunicação.

Aos trabalhos referentes a Educação, Braga (2016), Lourenço e Santos (2021), Silva (2021), Neves (2017), Vieira (2017) e Rodrigues (2015) foi possível analisar a partir dos relatos bibliográficos que houve a percepção de constante luta até os dias de hoje para com o público-alvo da Educação Especial, não somente na disciplina de arte mais também com a inclusão escolar desses alunos.

Equivalente aos diversos trabalhos explorados, como Freitas e Pereira (2007), Mazzotta e D'Antino (2010) abordam a questão da valorização, a diversidade e a importância da parceria com escola, sociedade e família na inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, pois há leis que abordam educação para todos independente de suas particularidades.

É possível analisar as conquistas relatadas por meio de experiências vividas como uma forma de avanço na sociedade e na educação visando que a arteterapia serve como auxílio para o professor e ao aluno, independentemente de sua faixa etária, podendo desenvolver habilidades e competências, além de fazer bem para a saúde física, motora, cognitiva e emocional. Pode se compreender a importância da formação continuada dos professores ao adotar meios que auxiliem seus alunos de inclusão escolar a serem inseridos de alguma forma em diferentes lugares através do meio artístico, transmitindo assim a relação que a arteterapia proporciona na vida de cada docente.

Por meio de inúmeras lutas ao longo dos anos pode-se ressaltar as leis que defendem o direito dos arte terapeutas, para que possam estar exercendo sua profissão de forma que seja reconhecido através de seus potenciais.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho se desenvolveu através das análises de artigos, dissertações e livro referente a arteterapia na Educação Especial, equiparando-se na área da psicologia, a qual

obteve-se mais resultados positivos sobre a arteterapia com pessoas diagnosticada concernente a alguma deficiência ou transtorno. O interesse sobre a temática ocorre diante dos desafios encontrados no trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial.

O objetivo principal desse trabalho foi investigar como a arteterapia auxiliará no desenvolvimento e no bem-estar de crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, pode-se dizer que a arteterapia na Educação Especial se torna um elemento facilitador para o educador e o educando, para que desta maneira o aluno possa expressar seu inconsciente através da arte praticada, servindo assim, para o educador como uma maneira de mediar e auxiliar seu aluno. Mas para que ocorra de forma inclusiva deverá ser adaptado qualquer conteúdo e/ou instrumento conforme suas necessidades.

O desenvolvimento proporcionado pela arteterapia auxilia na comunicação, emoção, imaginação e criatividade, promove o autoconhecimento e também eleva sua autoestima, ampara na superação, angústias, medos, agressividade, mudanças interpessoais e relacionais.

O artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Ao analisar as possibilidades que a arteterapia proporciona para a Educação Especial, percebe-se que busca maneiras de inseri-los na sociedade juntamente as famílias e escolas, que estão na luta da inclusão e da valorização da arte.

Diante dos estudos presentes no trabalho abordado, pode-se perceber a grande dificuldade que o assunto transmite. Obtendo informações através das plataformas: *SciELO*, *Google Academic* e *CAPES*, quais baseiam-se em práticas desenvolvidas em sala de aula que mostra o quão importante a arteterapia é na vida do público-alvo da Educação Especial.

O trabalho proporciona uma ampla visão de como o profissional deve se comprometer diante das práticas a serem executadas através dos docentes, partindo disso pode-se dizer que arteterapia serve como auxílio no campo da educação especificamente para o público-alvo da Educação Especial que por meio da mesma aprofunda na suas habilidades e competência ajudando no bem-estar, na comunicação e principalmente no seu autoconhecimento.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância.* São Paulo: Edgard Blücher, 2012. cap. Educação Infantil e Arte Contemporânea, p. 25-29. ISBN 978-85-212-0678-1. Disponível em: [https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/interac3a7c3b5es\\_onde-estc3a1-a-arte-na-infancia-barbieri.pdf](https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/interac3a7c3b5es_onde-estc3a1-a-arte-na-infancia-barbieri.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

BRAGA, Isabel Cristina Alves Pimenta. *Práticas pedagógicas em movimento na inclusão escolar.* 2016. p.51. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.614>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18409>. Acesso em: 16 dez.

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

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física.** Brasília. 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Annie Rose dos; COSTA, Maria Luisa Furlan. **INCLUSÃO COM IGUALDADE OU COM EQUIDADE: PRIMEIRAS REFLEXÕES**. Astorga PR. vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 444-450. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000976. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20COM%20IGUALDADE%20OU%20COM%20EQUIDADE%20PRIMEIRAS%20REFLEX%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COQUEIRO, Neusa Freire; VIEIRA, Francisco Ronaldo Ramos; FREITAS, Marta Maria Costa. **Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental**. SciElo - Scientific Electronic Library Online, São Paulo, 5 abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/9LVK4BKMMB5mrwXwjDbWgfh/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2021.

FLICK, Owe. **Métodos de Pesquisa: INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA**. 3ª edição. Porto Alegre. Artmed Editora S.A. 2009.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaína de Abreu. Necessidades Educativas Especiais, arte, educação e inclusão. **SciElo, Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3185/2107>. Acesso em: 13 out. 2021.

HUTCHINS, Amey A. **Margaret Naumburg papers. University of Pennsylvania Finding Aids**, University of Pennsylvania, p. 4-142, 2000. Disponível em: [http://hdl.library.upenn.edu/1017/d/ead/upenn\\_rbml\\_MsColl294](http://hdl.library.upenn.edu/1017/d/ead/upenn_rbml_MsColl294). Acesso em: 18 nov. 2021.

KNAPP, Paulo; BECK, Aaron. **Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva**. SciElo - Scientific Electronic Library Online, São Paulo. Rev Bras Psiquiatr. 2008;30(Supl II):S54-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/HLpWbYk4bJHY39sfJfRjwtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan 2022.

LOURENÇO, Lípio Emanuel Bezerra; SANTOS, Égle Pires. **EDUCAÇÃO CONTEMPORANEA-VOLUME 31: Inclusão o direito de ser diferente: Um olhar através da arteterapia**. Belo Horizonte– MG: Poisson, 2021. DOI: 10.36229/978-65-5866-104-7.CAP.07. Disponível em: [https://poisson.com.br/livros/Educa\\_Contemporanea/volume31/Educacao\\_Contemporanea\\_vol31.pdf#page=47](https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume31/Educacao_Contemporanea_vol31.pdf#page=47). Acesso em: 15 jan. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **SciElo - Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2021.

MOREIRA, Josefa Janiele Lopes *et al.* **A arteterapia como possibilidade de inclusão social**. Encontros Universitários, Universidade Federal do Ceará Campus Cariri, 2011. Disponível em: <https://encontros.ufca.edu.br/index.php/encontros-universitarios/eu-2011/paper/view/14/256>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar. **SciELO**. v.23, n.4, p.489-504, out-dez 2017 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZzmNgKnzXcJh3w5nyrZJpMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

Porto Editora – **Margaret Naumburg. Infopédia. Dicionários Porto Editora**. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$margaret-naumburg](https://www.infopedia.pt/$margaret-naumburg). Acesso em: 19 set. 2021.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. **SciELO**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkyzKfHnR84jqP/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RODRIGUES, Valeria Elisabete. **Imagens e histórias em arte terapia: experiências nas interfaces da psicologia, da educação e da arte**. 2015. p.177. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2015 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136658/000859839.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Jussara Catarina Chaves; GONÇALVES, Marilanda Oraidia Silveira. Arte em movimento na escola especial renascença: jogo teatral como perspectiva para elevar a autoestima. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 164-166, 4 ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12278>. Disponível em: <https://nasenjournalsonline.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12278>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, Maria Zélia Rebelo Vieira da. **Arte na educação especial: promoção da inclusão através da adaptação de recursos**. 2021. p.173. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/38255>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, Otília Rosângela da Silva de. **Histórico no Mundo e no Brasil: breve histórico da arteterapia**. In: AMART - Associação Mineira de Arteterapia. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www.amart.com.br/historico>. Acesso em: 15 nov. 2021.

VIEIRA, Camila de Carvalho. Contribuições da arte e do professor arteterapeuta para a educação inclusiva. **Revista Artes e Inclusão**. v. 13, n 2 p.136-153. maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017136>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8377/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

# CAPÍTULO 9

## EVASÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p142-154

Lia Mara Bonfim Camargo  
Alisson Lima Emiliano



# EVASÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Lia Mara Bonfim Camargo <sup>1</sup>  
Alisson Lima Emiliano <sup>2</sup>

## RESUMO

A evasão universitária tem apresentado números significativos, em específico, nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral evidenciar as razões de estudantes que se evadiram do curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Ponta Grossa. Os objetivos específicos relacionados, são: a) apresentar características do curso de Pedagogia; b) Discutir motivos da pedagogia ser uma área dominada por mulheres, bem como apresentar a tríade dos autores: Almeida (1998) Bourdieu (1999) e Durkheim (2007); c) compreender o processo de evasão universitária a nível nacional e regional; d) analisar os motivos que levaram alunos do curso de Pedagogia de uma IES privada a se evadirem da graduação. A metodologia foi utilizado os procedimentos qualitativos e quantitativos do tipo exploratória realizada na perspectiva de um estudo de campo (GIL, 2008). A coleta de dados foram realizadas a partir de um questionário, via plataforma *google forms*. Os resultados apontam que as participantes escolheram o curso por motivos como: gostar de criança e de gostar de ensinar. No entanto, em sua maioria, as mulheres escolhem por evadir-se do curso ainda jovens e destacaram como principais motivos, fatores econômicos e familiares. A hipótese inicial não foi confirmada, uma vez que pelo curso ser em sua maioria formado por mulheres, um dos fatores que levariam as estudantes a deixarem o curso seria a maternidade, porém os resultados mostraram que as participantes não destacam que a maternidade é um fator para fazer deixar o curso.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Evasão Universitária. Pedagogia.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente existe uma grande oferta de vagas para cursos de Ensino Superior no Brasil, sejam elas em instituições públicas ou privadas que potencializam o acesso aos cursos de graduação. No entanto, uma parcela significativa de alunos não consegue terminar esses cursos, se evadindo destas instituições por diversos motivos como: financeiro, familiar, pessoal, emocionais, entre outros (PRIM e FÁVERO, 2013).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de evasão no Ensino Superior se manteve constante nos últimos 10 anos, girando em torno de 21% (BRASIL, 2014). Com mais de oito milhões de alunos matriculados, de acordo com o censo do INEP de 2019, é possível perceber que essa taxa equivale a mais de um milhão

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Unicesumar, campus Ponta Grossa, PR. *E-mail:* lia.icetiunicesumar@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, graduado em licenciatura em Matemática (UEPG). Professor do departamento de Pedagogia (UNICESUMAR), campus Ponta Grossa, PR. *E-mail:* alisson.emiliano@unicesumar.edu.br.

de estudantes, ou seja, um grande número de pessoas que, por um conjunto de motivos, optaram por evadir-se da graduação (BRASIL, 2014).

Esse número aumenta, quando observamos as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, alcançando aproximadamente 25%, enquanto que, em relação às IES públicas, esse índice é de 15% e nas particulares, cerca de 50% da evasão ocorre no primeiro semestre (BRASIL, 2014). Quando a IES perde essa quantidade de alunos logo no início do curso, ela deixa de receber uma receita que estava planejada para quatro anos ou mais.

Diante disso, essa temática apresenta grande impacto na sociedade, pois segundo Gomes (2000), acaba-se perdendo profissionais que poderiam estar se aperfeiçoando e aumentando o seu nível educacional. No curso de Pedagogia, essa evasão impossibilita a formação de diversos profissionais que vão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão escolar, na Educação Infantil, implicando diretamente na sociedade, com a falta deles nas escolas (BRASIL; BRASIL e AMORIM, 2021).

Desta forma, surge a seguinte inquietação: quais seriam os motivos que levam os estudantes de Pedagogia a não darem continuidade a graduação? Na tentativa de responder esse questionamento, foram elencados os seguintes objetivos: objetivo geral: evidenciar as razões de estudantes que se evadiram do curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Ponta Grossa. Objetivos específicos: a) apresentar características do curso de Pedagogia; b) Discutir motivos da Pedagogia ser uma área dominada por mulheres; c) compreender o processo de evasão universitária a nível nacional e regional e d) analisar os motivos que levaram acadêmicos do curso de Pedagogia de uma IES privada a se evadirem da graduação.

Para alcançarmos estes objetivos, a metodologia utilizou os procedimentos qualitativos do tipo exploratória, realizada na perspectiva de um estudo de campo (GIL, 2008). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico, enviado aos participantes da pesquisa, por meio da plataforma *google forms*.

Desta forma, este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, busca-se discutir sobre o perfil do curso de pedagogia, trazendo as características históricas dessa graduação bem como, discutir possíveis motivos da mulher ser a maior população presente no curso de Pedagogia. Após, serão apresentadas algumas reflexões sobre a evasão universitária a nível nacional e regional, destacando possíveis motivos que levam os acadêmicos a desistirem do curso de Pedagogia. Nos procedimentos metodológicos será apresentado o desenho desta pesquisa, bem como a maneira que foi realizada, a coleta e a análise dos dados. Por fim, teceram-se as considerações finais.

## **2 CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO**

De acordo com Furlan (2008) o curso de pedagogia surgiu no ano de 1939 na Universidade do Brasil dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, a formação para a docência das séries iniciais iniciou antes, no ano de 1835, no Rio de Janeiro, através da chegada da Escola Normal, no período regencial. A formação do pedagogo foi caracterizada pela fragmentação entre Bacharelado e Licenciatura.

Os bacharéis tinham habilitação técnica enquanto os licenciados se formavam para trabalhar em escolas normais e escolas secundárias. No ano de 1968 foi publicada a Reforma Universitária, lei de nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1986) que organiza o funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Educação Básica.

Nesta época, os saberes sobre a Educação Infantil e etapas iniciais do Ensino Fundamental eram distantes do curso de Pedagogia, somente em 1970 e 1980 por meio de movimentos em torno da redemocratização do curso ocorreram mobilizações para que o curso de Pedagogia assumisse sua identidade profissional.

Em 2006, foi aprovada uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2006) a qual define o campo de atuação do profissional pedagogo na educação, sendo eles: ambientes escolares e não-escolares, tendo como base a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, o pedagogo precisa dar conta de muitos saberes, os quais devem sustentar sua atuação e competência na docência dentro das etapas iniciais da Educação Básica. Outrossim, deve trabalhar na coordenação e orientação em gestão de pessoas além da sua participação nas demais atividades dentro e fora da escola, tais como: hospitais, sindicatos, museus, e outros espaços e meios de comunicação.

Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015), 8% de todas as matrículas em graduação estavam concentradas na carreira da Pedagogia, o que representa 652.537 de um total de 8.027.297 estudantes matriculados em cursos de graduação. As mulheres respondiam por 606.678 dessas inscrições, ou seja, 93% dessas matrículas. De acordo com Almeida (1998) em seu livro *Mulher e educação: a paixão pelo possível*, esse fato ocorre, pois:

a herança recebida de Portugal acerca da educação feminina teve suas origens num quadro ancestral herdado pela mentalidade brasileira desde a Colônia. Mesmo após sua emancipação da Metrópole, o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional. A atenção sobre o tema, embora se fizesse sempre presente, era de uma forma que deixava explícito ser a educação necessária para as mulheres, tendo em vista, primeiramente, a educação dos homens, e deveria ser uma educação ministrada no lar, no recesso do universo doméstico. Quando se tratou de discutir a atuação feminina na educação escolarizada através do magistério, esses pressupostos também se fizeram presentes (ALMEIDA, 1998, p.57).

Para a autora (1998), o fato de as mulheres estarem presentes na área da educação muito mais que os homens têm origens culturais ancestrais os quais vêm sendo reproduzidos a anos, onde a mulher cumpre o papel de ensinar e cuidar. Isto pode estar relacionado ao senso comum de que a escola era um lugar de “cuidado”. Na mesma linha de pensamento Durkheim (2007) nos apresenta sobre o determinismo social em relação a mulher sobre “ser mãe”, o autor (2007), discute sobre fatos sociais e sua relação no comportamento humano.

Para Durkheim (2007, p. 2) “os fatos sociais são mais ou menos utilizados para designar mais ou menos todos os fenômenos que se dão no interior da sociedade”, ou seja, esse pensamento está alinhado com hábitos e comportamentos que parecem nascer de nós mesmos quando na verdade são frutos de determinismos sociais impostos antes mesmos de nosso nascimento. Sendo assim, quando nos referimos a maternidade, seria esta uma imposição feita pela sociedade?

Esse perfil feminino é percebido de forma mais expressiva no curso de Pedagogia. No Quadro 1, é possível observar os 10 maiores cursos de graduação, em número de matrículas, por sexo.

**QUADRO 1** – Os 10 maiores cursos de graduação, em número de matrículas, por sexo – Brasil (2015)

Curso	Feminino	Curso	Masculino
Pedagogia	608.868	Direito	381.537
Direito	471.674	Administração	336.764
Administração	430.095	Engenharia Civil	248.817
Enfermagem	221.316	Ciências Contábeis	149.406
Ciências Contábeis	209.046	Engenharia Mecânica	116.573
Psicologia	181.314	Engenharia de Produção	111.653
Serviço Social	156.458	Formação de professor de Educação Física	98.737
Gestão de pessoal	142.458	Engenharia Elétrica	91.701
Fisioterapia	113.326	Análise e Des. De Sistemas	73.077
Arquitetura	107.728	Educação Física	68.068

Fonte: Dados/Censo da Educação Superior (2015).

Tais resultados, apresentados no Quadro 1, são condizentes com os dados do INEP. Desta forma, pode-se compreender que há um perfil majoritariamente feminino nos cursos de Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Gestão de Pessoal, Fisioterapia e Arquitetura. Já em 2020, o INEP divulgou outra pesquisa a qual trata-se da atuação de professores(as) da Educação Infantil brasileira, onde encontram-se 593 mil docentes, destes 96,4% são do sexo feminino e apenas 3,6% do sexo masculino. No Quadro 2, apresenta-se o número de docentes da Educação Infantil, separados por sexo e idade.

**QUADRO 2** – Número de docentes na educação infantil segundo a faixa etária e o sexo – Brasil (2020)

Feminino	Masculino	Idade
58.358	3.068	25 a 29 anos
193.088	8.462	30 a 39 anos
192.472	5.591	40 a 49 anos
89.399	2.275	50 a 59 anos
13.857	411	60 anos ou mais

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

No Quadro 2 pode compreender de maneira concreta a grande disparidade dos gêneros no que se refere a atuação como docente da Educação Infantil, o que nos remete diretamente à teoria de Bourdieu (1999) que se trata diretamente da relação dos gêneros masculino e feminino. Em sua obra "Dominação Masculina" o autor (1999) realizou uma pesquisa etnográfica ao norte da África com um povo nômade denominado "Cabila" o qual concluiu que o homem é visto hierarquicamente superior à mulher e construído contra qualquer preceito feminino.

De acordo com Bourdieu (1999, p.11) "a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a confirmar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita a cada um dos dois gêneros", ou seja, mais uma vez a mulher é atrelada a afazeres como cuidar, educar os filhos e limpar e o homem apenas como provedor da família. Ou seja, percebe-se na teoria de Almeida (1998), Bourdieu (1999) e Durkheim (2007) que a mulher é totalmente dirigida para área do "cuidar", "educar"

e “limpar” por uma mentalidade rigorosa criada pela sociedade a qual exige que a mulher esteja atrelada a maternidade em tempo integral.

## 2.1 EVASÃO UNIVERSITÁRIA

A Evasão Universitária é um tema bastante discutido na literatura de Gaioso (2005) e Baggi e Lopes (2011). Esses autores entendem a evasão como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Ela é vista como “perda” ou “fuga” de alunos antes da conclusão de seu curso. Para o Ministério da Educação, o conceito adotado “é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (MEC; SESU; ANDIFES e ABRUEM, 1996, p. 19).

Apesar do termo evasão ter vários significados, ele pode ser interpretado como abandono do estudo por um aluno formalmente matriculado, seja por meio do desligamento completo da instituição ou seu absenteísmo<sup>1</sup> sistemático. A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional, tal qual afeta o resultado de sistemas educacionais, uma vez que as perdas de estudantes que iniciam e não terminam seus cursos de graduação são desperdícios sociais acadêmicos e econômicos. Geralmente, o problema da evasão é observado de forma mais acentuada, nas licenciaturas, pois esses cursos são menos procurados pelos estudantes (BARDAGI, 2009).

Para definirmos “evasão escolar”, Silva *et al.* (2019, p. 12), descreve a importância de compreender que:

No Brasil existe uma significativa diversidade de concepções de evasão. Para efeitos didáticos, e com o intuito de simplificar a análise das várias acepções existentes de evasão, é possível agrupar os vários conceitos como derivados de três grandes matrizes, que podem ser assim resumidas: a) as que derivam do conceito de evasão elaborado pela Comissão Especial constituída pelo MEC, que analisa a evasão a partir de três dimensões (evasão do curso, da instituição e do sistema); b) as que derivam da teoria e do conceito estabelecidos por Tinto (1975), que partem da análise da trajetória do discente para verificar a evasão; c) as que vislumbram a evasão, enquanto problema público, apenas quando existirem fatores excludentes que independam da vontade do discente, e que impliquem em total saída do discente do ensino superior, desconsiderando a mobilidade, por exemplo, como evasão, como bem específica.

Existem muitos fatores que levam os acadêmicos a desistirem/trancarem seus cursos, dentre eles pode-se citar problemas financeiros, pois muitos sujeitos procuram formação no Ensino Superior devido a recompensa financeira e melhor aceitação no mercado de trabalho. Nesse sentido Becker (1962, p. 86), destaca:

Adicionalmente, a teoria do capital humano preconiza que o mercado de trabalho recompensa financeiramente os indivíduos que completam um ciclo educacional, ou seja, aqueles que possuem ensino superior completo seriam remunerados a um valor maior do que aqueles que não concluíram o ciclo da graduação.

---

<sup>1</sup> Este é um indicador de Recursos Humanos usado para medir a soma de ausências dos colaboradores durante o expediente de trabalho (BARDAGI, 2009).

No que se refere a evasão universitária do curso de Pedagogia, em que a turma em sua maioria é composta por mulheres, podem ser desencadeados por muitos fatores, dentre eles aspectos financeiros e maternos.

Nesse sentido, observamos a partir dos estudos que o curso de Pedagogia tem um perfil com participantes, em sua maioria, do sexo feminino. Desta forma, são vários os fatores que podem contribuir para a evasão escolar dessas mulheres. Em específico, buscamos nesse estudo verificar se o fator da maternidade é um dos motivos para essa evasão.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como qualitativo exploratório, uma vez que tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” Para (GIL, 2008, p. 27). O estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). Para tanto seguimos os delineamentos de um estudo de caso. Para Gil (2008) o estudo de caso tem a intenção de conhecer o comportamento das pessoas participantes da pesquisa.

O autor (2008) também destaca que as principais vantagens de fazer pesquisas de campo, estão em conhecer a realidade dos pesquisados, na forma econômica e rápida de se fazer pesquisa, onde os dados podem ser facilmente quantificados. Como critérios de inclusão desta pesquisa, serão considerados uma amostra de ex-estudantes de uma IES particular da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná (PR), que se evadiram do curso de Pedagogia no primeiro ano de curso, porém não mudaram de curso ou área de conhecimento. Como critérios de exclusão, não serão considerados estudantes que saíram do curso para cursar outra graduação, nem aqueles que se evadiram no segundo, terceiro ou quarto ano do curso. Desta forma, a amostra foi constituída de 7 participantes.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário eletrônico contendo perguntas abertas e fechadas. O questionário ficou disponível para respostas por 30 dias. Outrossim, juntamente a esse questionário foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Segundo Gil (2008, p. 121) “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses [...]”. Amaro, Póvoa e Macedo (2005, p. 7) destacam que há três tipos de questionários, o tipo aberto, que contempla perguntas abertas “que proporciona respostas de maior profundidade”, o fechado que possibilita uma maior facilidade e o misto que une estes dois tipos. Nesta pesquisa foi utilizado o questionário misto com perguntas abertas e fechadas.

No Quadro 3, é possível identificar os pontos fortes e fracos do uso do questionário.

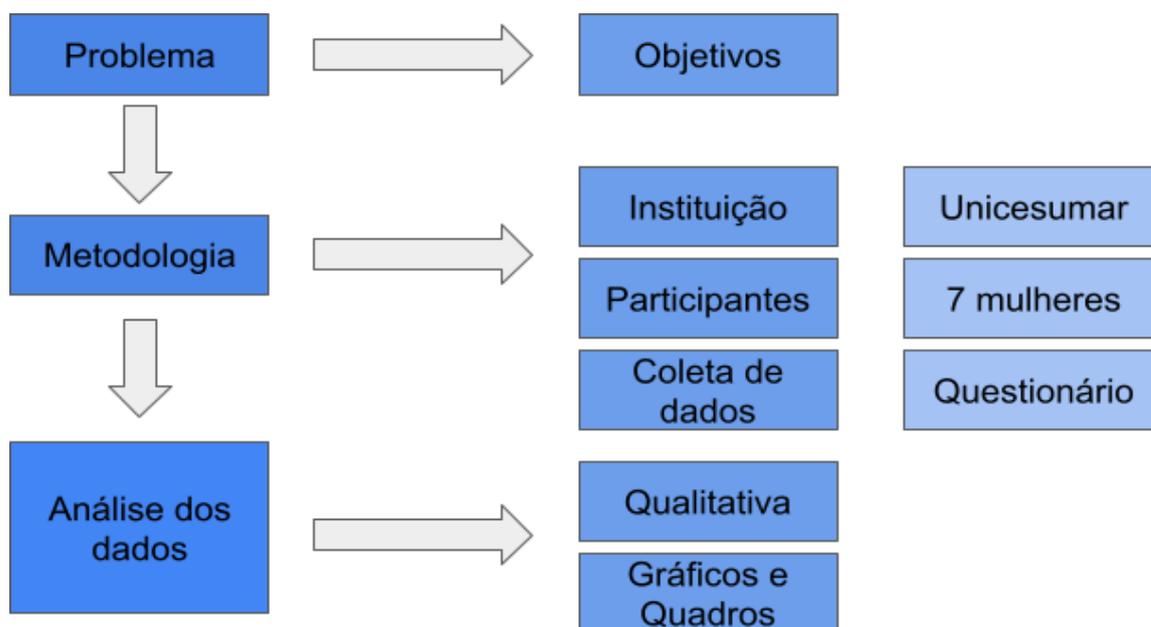
**QUADRO 3 – Pontos fortes e fracos do uso do questionário**

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garante o anonimato;</li> <li>- Questões objetivas de fácil pontuação;</li> <li>- Questões padronizadas garantem uniformidade;</li> <li>- Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas;</li> <li>- Facilidade de conversão dos dados para arquivo de computador;</li> <li>- Custo razoável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio;</li> <li>- Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las;</li> <li>- Difícil pontuar questões abertas;</li> <li>- Dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social”;</li> <li>- Restrito a pessoas aptas a leitura;</li> <li>- Pode ter itens polarizados/ambíguos.</li> </ul>

Fonte: Ribeiro (2008, p. 13).

Assim, consideramos pertinente seu uso, visto que padroniza os dados, gera anonimato e possibilita que os participantes tenham um maior tempo para responder. Para compreender melhor o processo da pesquisa, foi desenvolvido um esquema (Figura 1), que mostra o encaminhamento metodológico desenvolvido.

**FIGURA 1 – Encaminhamento metodológico da pesquisa**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

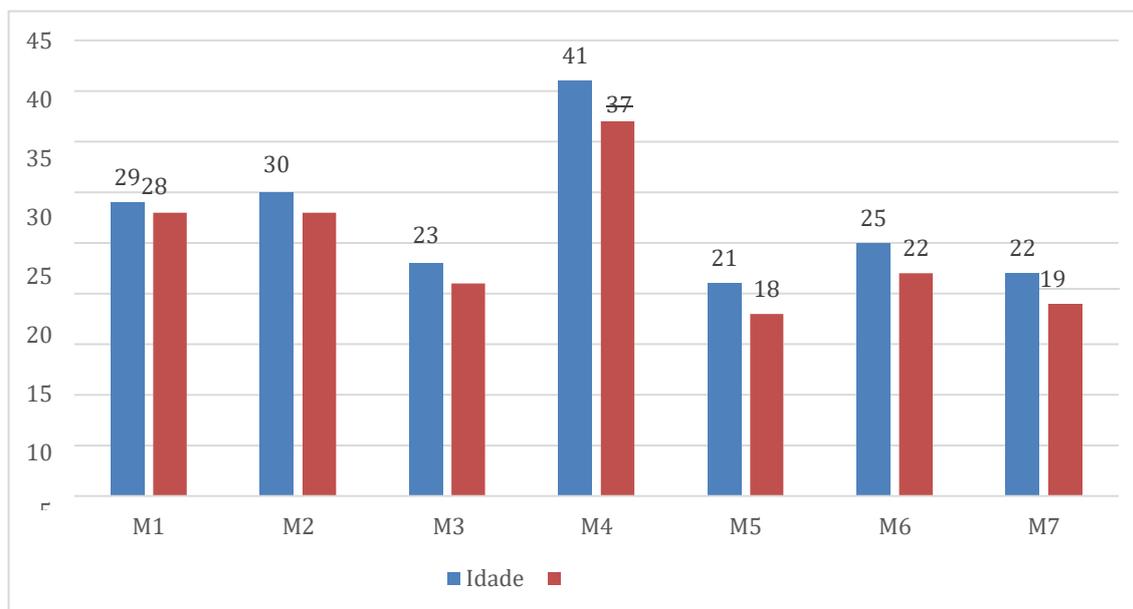
Na próxima seção serão apresentadas as respostas dos participantes da pesquisa, bem como as análises dos dados a partir do referencial teórico estudado.

#### 4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisa-se os dados obtidos por meio do questionário que foi enviado as ex-alunas do curso de Pedagogia e que aceitaram participar da pesquisa. Para preservar a identidade das respondentes, os seus nomes foram trocados por siglas do tipo M1, M2, M3, M4,

M5, M6 e M7, em que M1 representa um participante da pesquisa, M2 outro participante da pesquisa e assim por diante. É interessante destacar que cinco das participantes são de Ponta Grossa (M1, M2, M4, M6 e M7), uma participante de Castro (M3) e outra de Carambeí (M5). Na Figura 2 é possível estabelecer a comparação entre a idade que possuem e a idade quando deixaram o curso.

**FIGURA 2** – Relação entre idade atual das participantes e idade em que precisaram deixar o curso



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Conforme os dados são apresentados, é possível observar que as ex-alunas estão em média de 1 a 3 anos distante da universidade. É possível perceber que 4 ex-alunas (M3, M5, M6 e M7) deixaram a universidade com idade até 22 anos. Destaca-se a situação de M5 e M7 que deixaram com idade de 18 e 19 anos, respectivamente. Por outro lado, verifica-se que M4 deixou com 37 anos. À vista disso, evidenciamos que as ex-alunas deixaram a universidade muito jovens. No Quadro 4, observa-se os motivos que levaram as ex-estudantes a cursar Pedagogia.

**QUADRO 4** – Motivos que levaram a participante a cursar Pedagogia

Participante	Resposta
M1	Levar conhecimento, admiração e respeito a essa profissão.
M2	Um curso muito bacana e com preço acessível na época.
M3	Para trabalhar na área de educação. Acreditei que seria uma boa opção cursar pedagogia e seguir esta carreira.
M4	Por gostar de crianças, achei que me daria bem no curso.
M5	Adoro ensinar.
M6	Tenho curso de magistério, adoro crianças e ensinar é um dom que quem tem precisa desenvolvê-lo.
M7	Sempre gostei de crianças e achava que queria ser professora.

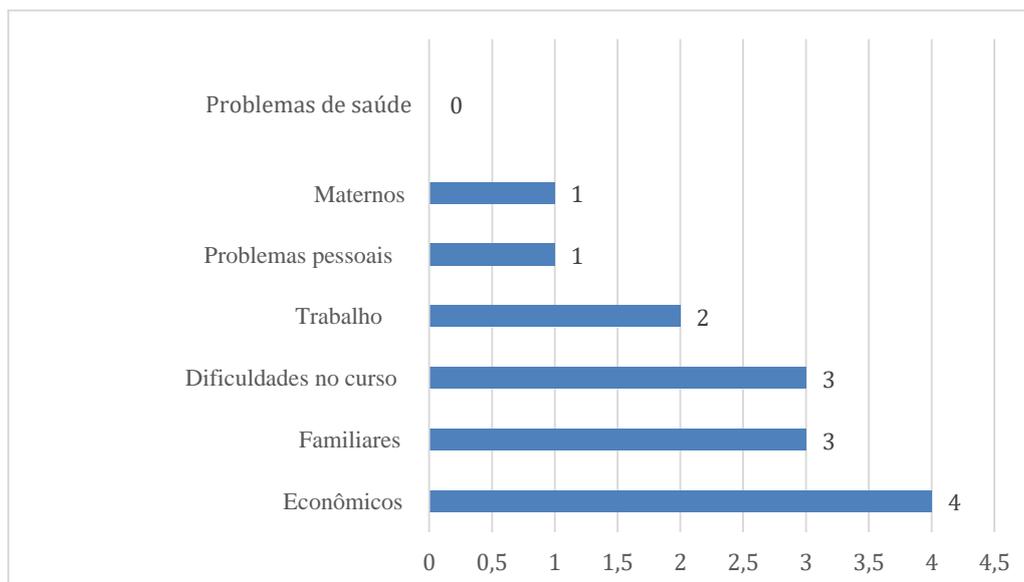
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Dentre as respondentes, o principal motivo está relacionado ao gostar de crianças e, por isso, escolheram o curso de Pedagogia, assim como apontaram M4, M6 e M7. Almeida (1998) destaca que isso é uma herança recebida desde o período da colonização, em que as mulheres tinham que ficar com as crianças. É possível identificar que M4 e M7 sentem-se desiludidas com o curso, visto que pensaram que por gostarem de criança se dariam bem em Pedagogia. Já M6 faz essa relação por ter o magistério e, assim, já ter trabalhado no processo de ensino.

Outro motivo que se destacou, esteve relacionado ao ato de ensinar, conforme apontaram M1, M3 e M5. Observa-se que M1 e M3 escolheram o curso pelo fato de procurarem seguir uma carreira na área educacional. M2 respondeu que Pedagogia era um curso acessível na questão monetária, quando escolheu cursar. Esses resultados vão ao encontro do que Almeida (1998) destaca, que as mulheres têm uma cultura ancestral relacionada ao ato de cuidar e ensinar, o que as motiva a cursar Pedagogia.

Diante disso, busca-se refletir quais seriam os principais motivos das participantes para escolherem se evadirem do curso. A Figura 2 mostra as opções que foram apresentadas e os quantitativos que as ex-alunas marcaram, as mesmas poderiam escolher mais de uma opção.

**FIGURA 3** – Motivos que levaram as participantes a deixar o curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Evidencia-se que o principal fator que levou as participantes a largar o curso foi o econômico, cerca de 29% das ex-estudantes apontaram para esse tópico. Por conseguinte, vieram os fatores familiares e dificuldades no curso, aproximadamente 21%, em ambos. Outros apontamentos foram em relação a necessidade de trabalhar, aproximadamente 13%, problemas pessoais e problemas de locomoção até o curso, cerca de 8%, em cada. Com intuito de especificar melhor esses fatores, foi questionado que explicassem melhor esses motivos. No Quadro 5, apresenta-se mais detalhes.

**QUADRO 5** – Explicação dos motivos que levaram a deixar de cursar Pedagogia

Participante	Resposta
M1	Problemas pessoais.
M2	Não me identifiquei com o curso.

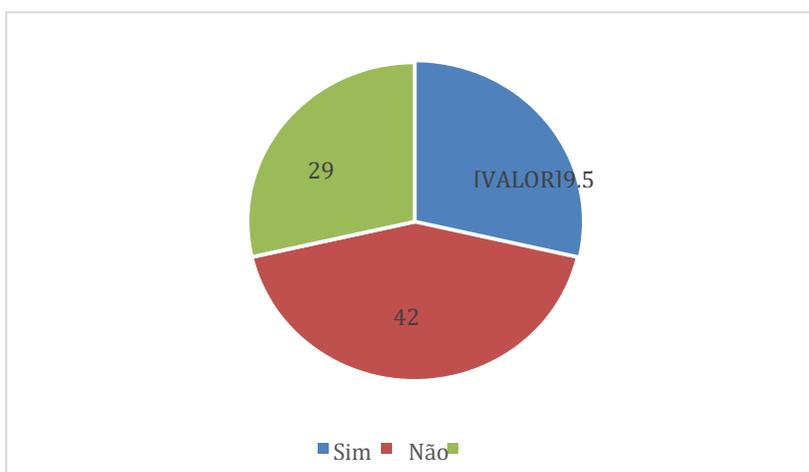
M3	Estar em falta com a família.
M4	Não era o curso que eu queria fazer.
M5	Familiar.
M6	Então eu me separei e nós pagávamos juntos a mensalidade. Então ficou inviável eu pagar sozinha, mais o aluguel. Eu sou mãe de três sozinha. Além de tudo, o horário do ônibus não coincidia a noite. Ficou mais inviável ainda.
M7	Faculdade não dá muito suporte de atendimento ao estudante.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Dentre as respostas, destaca-se o fator familiar, assim como apontaram M3, M5 e M6. Esse fator está relacionado a falta da família, como apontou M3 e problemas para cuidar da família, ou seja, das crianças, como destacou M6 em relação ao fator familiar. Estes resultados vão ao encontro dos apontados por Prim e Fávero (2013) no sentido que fatores familiares e econômicos, como visto na Figura 3, são motivos que levaram as ex-alunas a deixarem o curso.

Outros motivos estiveram relacionados a quesitos pessoais, a não identificação com o curso e a falta de suporte da faculdade. Esse suporte esteve relacionado a falta de acesso à universidade, uma vez que algumas pessoas são de outras cidades. Mesmo as que moram em Ponta Grossa, destacaram ter dificuldade para pegar o ônibus, como apontou M6. No entanto, consideramos que este não seria em específico uma obrigação da universidade. Por fim, as participantes foram questionadas se desejavam voltar a cursar Pedagogia. A Figura 4, apresenta as intenções, em porcentagem.

**FIGURA 4** – Intensão das participantes em voltar a cursar pedagogia



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que duas acadêmicas desejam voltar, duas estão indecisas e três não querem voltar a cursar. Esses dados vão ao encontro do que ressaltam Gaioso (2005) e Baggi e Lopes (2011) sobre a evasão universitária. Estes autores discutem que há esse fato e que, como o curso de pedagogia tem maioria mulheres, esta evasão deste público também acompanha.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo evidenciar as razões de estudantes que se evadiram do curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Ponta Grossa. Os objetivos específicos

foram: a) apresentar características do curso de Pedagogia; b) Discutir motivos da Pedagogia ser uma área dominada por mulheres; c) compreender o processo de evasão universitária a nível nacional e regional e d) analisar os motivos que levaram acadêmicos do curso de Pedagogia de uma IES privada a se evadirem da graduação. A partir de uma pesquisa qualitativa, foi enviado um questionário a ex-alunas. Sete responderam e contribuíram com a pesquisa.

Dentre os principais resultados, foi possível evidenciar que as participantes escolheram o curso por motivos como: gostar de criança e gostar de ensinar. No entanto, em sua maioria, as mulheres escolhem por evadir-se do curso ainda jovens e destacaram como principais motivos fatores econômicos e familiares. Outrossim, foi apontado a não identificação com o curso e a falta de suporte da Universidade. Apesar disso, duas participantes destacaram que possivelmente voltariam a cursar Pedagogia. Dessa forma, foi possível elucidar os principais fatores que levam as mulheres a deixar de cursar Pedagogia. A hipótese inicial para este trabalho, era que por ser um curso, em sua maioria formado por mulheres, um dos fatores seria a maternidade. Porém os resultados refutaram tal hipótese ao instante em que as participantes não destacaram a maternidade como um fator para evadir-se do curso.

Assim, acredita-se que este trabalho pode vir a contribuir por melhores políticas no desenvolvimento dos cursos de Pedagogia, levando-se em consideração as necessidades do público feminino que permeia estes cursos. Observou-se lacunas no desenvolvimento desse trabalho, uma vez que a utilização do questionário, não possibilitou análises e reflexões mais profundas, pois as respostas foram muito brandas. Talvez para próximas pesquisas, o uso de entrevistas seja mais adequado. Para trabalhos futuros, considera-se importante investigar quais seriam as possibilidades e ações da Universidade para favorecer e incentivar a permanência destes estudantes no curso.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janete Silva. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lucia. Metodologias de Investigação em Educação: **A arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, v. 2, 2005.
- BECKER, Gary S. Irrational behavior and economic theory. **Journal of political economy**, v. 70, n. 1, p. 1-13, 1962.
- BRASIL, André de Oliveira Moura; BRASIL, Andreina de Oliveira Moura; AMORIM, Jonathan Dias. Relato de experiência sobre a evasão escolar nas graduações de pedagogia e biologia da educação à distância de duas universidades federais. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 2, n. 2, p. 36-36, 2021.
- BRASIL, LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Coleção de Leis do Brasil - 1968, p. 152, Vol. 7, 1968.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2015: notas estatísticas.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **PDE/PROVA Plano de Desenvolvimento da Educação 2011**. Brasília, 2014.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL, DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Coleção de Leis do Brasil - 1939, p. 50, Vol. 4 939, 1939.

BRASIL, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de Dezembro de 1996, Seção I, p. 27833 a 27841, 1996.

BAGGI, Cristiano Aparecida Santos. **Evasão e Avaliação Institucional**: uma discussão bibliográfica. 81f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010.

BARDAGI, Marucia Patta et al. “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**. Porto Alegre: vl. 14, n.1, p. 95-105, jan./abr., 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner - 2 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Regras do Método Sociológico**. Tradução: Paulo Neves - 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 2-3.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade: A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939- 2005. *In: Congresso Nacional de Educadores –EDUCERE VIII*. 2008. Paraná. Anais eletronicos... Paraná:PUCPR, 2008. Disponível em:< [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164\\_885.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf)>. Acesso em: 09 de Nov 2021.

GAIOSO, Nelson Paulo. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**.75 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Brasília. 2005.

GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre evasão escolar no ensino superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 6, n. 6, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM. 1996. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Avaliação*,1(2):55-65.

PRIM, Alexandre Luiz; FÁVERO, Jeferson Deleon. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, p. 53-72, 2013.

RIBEIRO, Erick. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SILVA, Leonardo B. *et al.* **Perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Biomédicas**. PROSSIGA. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/Pró-reitoria de Graduação, 2019.

# CAPÍTULO 10

## ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O BERÇÁRIO

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p155-168

Isabelli Assunção da Motta  
Larissa Kemelyn de Oliveira  
Gabriela Chem de Souza do Rosário



# ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O BERÇÁRIO

Isabelli Assunção da Motta<sup>1</sup>  
Larissa Kemelyn de Oliveira<sup>2</sup>  
Gabriela Chem de Souza do Rosário<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca compreender o processo de adaptação na educação infantil, especificamente no berçário, para tal propõe-se de forma específica a analisar as dificuldades vivenciadas por professores e por pais de alunos, no que diz respeito a adaptação, por meio de uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) foi realizada uma coleta de dados através de questionário na plataforma Google Forms feita com professores de turmas de berçário em uma instituição pública e uma privada. Foram utilizados conceitos como: infância (HEYWOOD, 2010), educação infantil (PAPALIA; OLDS e FELDMAN, 2013) e prática pedagógica (MELLO, 2007) para embasar as discussões. Através da pesquisa analisou-se opiniões, estratégias e experiências vivenciadas pelas professoras. Foi possível compreender que a adaptação é um processo difícil e que depende de muitos fatores que proporcionem um acolhimento não apenas dos alunos, mas também da sua família. É uma fase importante para o desenvolvimento da criança e para o decorrer de toda sua educação, visto que a adaptação ocorre desde o primeiro instante que a criança chega na instituição, onde a mesma é acolhida, destaca-se a necessidade de que essa ação seja agradável, com carinho e atenção, para que ela se sinta à vontade com tudo de novo que está ao seu redor. O envolvimento dos pais nesse processo é de suma importância, pois é através deles que a criança adquire confiança em sua professora e no espaço em que ficará. A professora tem o papel de promover um ambiente acolhedor e de significado para a criança, além de transmitir confiança, destaca-se a importância da formação pedagógica docente nessa relação.

**Palavras-chave:** Adaptação. Berçário. Educação Infantil.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa será desenvolvida como trabalho de conclusão de curso em pedagogia e tem como tema a adaptação na educação infantil de crianças ingressantes no berçário. “A adaptação é caracterizada pela vivência de uma situação, e que por meio desta o indivíduo é levado a acomodar-se com o fator vivenciado. Vista como fase constante de desenvolvimento, amadurecimento e mudanças” (GODOY, 2008 *apud* MARTINS e ALVARENGA, 2019, p. 108).

O ingresso da criança de 0 a 3 anos na educação infantil se torna algo desafiador não

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* isabele\_motta@hotmail.com;

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* larissakemelynoli@gmail.com;

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação, Professora Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* gabriela.rosario@unicesumar.edu.br;

somente para a criança e para os professores, mas também para os pais, que acabam necessitando de apoio, pois, a primeira experiência escolar se torna um processo de adaptação para as famílias.

Diante desse processo é preciso que a escola e os educadores estejam aptos para ajudar os pais, pois, nem toda a adaptação será a mesma, são experiências diferentes, sendo assim ambos devem andar juntos para que haja adaptação da melhor maneira possível. Conforme Godoy (2008 *apud* MARTINS e ALVARENGA, 2019, p. 108), “uma boa relação entre pais e equipe escolar, é fundamental para esse processo considerado complexo. Levando em consideração que os sentimentos dos pais, também interferem no processo de adaptação de seus filhos no início da vida escolar.

A escola precisa estar preparada para o processo de adaptação, que demanda planejamento, para educandos e educadores, suporte adequado para esse momento, pois o trabalho com crianças pequenas requer cuidado e acolhimento. De acordo com Barbosa (2010, p. 2):

A escola precisa estabelecer uma relação afetiva com as famílias, e a comunidade local, para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês. Um bebê ao ingressar numa turma de berçário vai ampliar seu universo pessoal ao conectar-se com universos familiares bastante diferenciados.

Após o processo de adaptação será possível ver o desenvolvimento da primeira infância. Nela a criança desenvolve habilidades, os bebês aprendem a rolar, engatinhar se apoiar de uma parede para outra, ficam mais hábeis em pegar objetos com as mãos. Nesse contexto, a educação infantil acaba proporcionando o desenvolvimento da capacidade cognitiva, motora, emocional e social a essa criança.

Como afirma Barbosa (2010, p. 2), “temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição”.

Nesse contexto, a pesquisa busca compreender o processo de adaptação na educação infantil, especificamente no berçário, para tal propõe-se de forma específica identificar as dificuldades vivenciadas por professores e por pais de alunos, no que diz respeito à adaptação.

A temática em questão foi pensada a partir das experiências vivenciadas pelas pesquisadoras em escolas particulares, nas quais pode-se refletir sobre as particularidades destas e da escola pública. A percepção de como era realizado o processo de adaptação, foi fundamental para desenvolver as presentes indagações, a partir de relatos de professores. Observando tais cenários buscou-se aprofundamentos sobre o assunto, para compreender esse processo a partir de uma reflexão teórico-prática.

Nesse sentido, o artigo está organizado em seções, a primeira contempla a introdução da temática seus objetivos e a justificativa. Na segunda seção, a fundamentação teórica por tópicos sendo eles: Refletindo a escola para a infância; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas, seguida da seção com a análise de dados e por fim as considerações finais.

## **2 REFLETINDO A ESCOLA PARA A INFÂNCIA**

A infância é algo que marca a vida do ser humano, visto que é a partir dela que se começa a construir o desenvolvimento necessário para toda a vida. A concepção de infância é

dada a partir da construção de conceitos distintos que norteiam as diferentes épocas sobre o momento em que a criança se encontra. Na idade média não existia a distinção de idade como existe atualmente, a criança era um ser que se tornaria um mini adulto a partir dos seus sete anos de idade, para ser útil (HEYWOOD, 2004).

Seria a partir dessa idade que a criança poderia assumir atividades que a designaram para cumprir com obrigações exigidas por adultos que estavam presentes em suas vidas e dia-a-dia. Ou seja, ela era percebida como um vir a ser. O autor aponta que na idade moderna ainda não existia grande distinção entre adulto e criança, a perspectiva era que a criança recebesse preparação para servir ao ambiente onde ela vivia.

Já a idade contemporânea é marcada pela busca de crianças vivendo sua infância, participando da vida escolar, podendo vivenciar cada fase de seu desenvolvimento como indivíduo que tem suas próprias vontades e direitos (HEYWOOD, 2004).

A criança em seu desenvolvimento precisa de cuidados que a possibilite crescer e se desenvolver de uma forma plena, ou seja, que todas as suas necessidades sejam supridas para que de fato tenham um desenvolvimento pleno em suas perspectivas e necessidades.

Seu desenvolvimento em diversos fatores começa desde o momento em que passa a existir, desde o ventre de sua mãe. A partir desse momento, desenvolve seus sentidos e a partir desses sentidos desenvolve outros aspectos que a levem a compreender o que existe ao seu redor (PAPALIA; OLDS e FELDMAN, 2013).

## 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

O berçário é a primeira vivência escolar da criança, que está longe do âmbito familiar, é onde ela tem seu primeiro contato em sociedade e precisará criar hábitos e construir formas de viver nessa sociedade. É nessa fase que começa a se desenvolver em alguns aspectos específicos, pois, recebe diversos tipos de estímulos para que sua coordenação motora e psicológica tenha um desenvolvimento concreto (PAPALIA; OLDS e FELDMAN, 2013).

Os autores também apontam que, a partir desses estímulos também é possível perceber se essa criança necessita de maior atenção, como por exemplo, se existe algum tipo de deficiência tanto motora quanto psicológica, e dessa forma a escola pode manter um acompanhamento para que essa criança consiga se desenvolver.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB (BRASIL, 1996) em seu Artigo 21 a educação básica é composta por educação infantil, ensino fundamental e médio. É na educação infantil que o primeiro contato da criança com a educação básica ocorre, a partir dela que se trabalha o desenvolvimento integral da criança, que está presente o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social que envolve a ação de todos os que estão a sua volta.

A legislação determina no Artigo 29 que a educação infantil é onde acontece o desenvolvimento da criança até os seus 5 anos de idade, o atendimento se dá em conjunto com a família e também desenvolve os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

A idade para que a criança seja inserida na escola pode variar, sendo o atendimento obrigatório (pré-escola), destinado a faixa etária de 4 e 5 anos. Porém, a legislação citada prevê a existência de turmas de Educação infantil para crianças de 0 até 3 anos (creche). Desta forma a não obrigatoriedade da creche, ao ingressar no âmbito escolar, pode tornar difícil a adaptação visto que as crianças não têm o hábito de estar fora do seu âmbito afetivo, ou seja, longe dos

cuidados maternos.

Desta maneira a LDB estabelece orientações para a educação infantil se organizar, de forma que ocorra todo o processo de ensino necessário para os educandos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) para Educação Infantil é estabelecida por cinco Campos de Experiência, divididos em áreas de conhecimento, sendo eles: O eu o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. É um documento onde estão estabelecidos objetivos de aprendizagem para cada faixa etária.

A criança da educação infantil possui legislações diversas sobre seus direitos, como por exemplo: o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), e a BNCC (BRASIL, 2018), entre outras.

## 2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas são feitas a partir das mediações que ocorrem entre a escola e a comunidade ao redor da instituição, assim fazendo-se a mediação como outro ou outros, pois, é através desses fatores que são oferecidas as práticas em torno do espaço de possibilidades. Sendo as práticas pedagógicas entendidas como, um exercício de uma aprendizagem constante onde se envolve o saber falar, ouvir e expor suas opiniões, em meio a outras pessoas e situações, as envolvendo em um olhar de totalidade, tal como realça Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas [...].

Tais práticas precisam estar amparadas no princípio de humanização, Mello (2007) pontua que,

[a]penas na relação com sujeitos mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (MELLO, 2007, p. 88).

Segundo Padilha e Moretti, (2015, p. 4) os profissionais da educação “Devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”.

Os autores ressaltam também que a prática pedagógica é importante para que exista todo um processo de adaptação, assim desenvolvendo um trajeto que vai desde o ambiente em que a criança será inserida até seu convívio com todos ao seu redor, promovendo um ambiente acolhedor e agradável.

As DCNEIs, (2010) estabelecem que,

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Assim, para a adaptação infantil as práticas pedagógicas são importantes para que exista um melhor acolhimento desses alunos na inclusão de uma nova etapa de sua vida, especificamente no início de seu percurso escolar.

### **3 RELAÇÃO DA FAMÍLIA E PROFESSORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO**

No momento atual as crianças entram cada vez, mas cedo na escola, em torno de 0 a 2 anos. Um dos principais motivos são as mães de família que por muitas vezes saem trabalhar, pela necessidade em auxiliar a renda familiar, ou porque compõem a renda integral da família, realização profissional. Portanto, para as famílias a escola acaba sendo considerada como uma segunda casa para eles, pois, é o local onde as crianças passam maior parte do tempo. Barbosa (2010) defende que a escola precisa estabelecer um relação afetiva com a família. Um bebê ao ingressar em uma turma de berçário vai acabar ampliando seu universo, conectando-se com pessoas fora de seu âmbito familiar.

Sendo assim, a escola precisa estar preparada para acolher não apenas os bebês, mas também os pais, a forma que a coordenação pedagógica e professores são receptivos faz a diferença, exige dos profissionais atenção, competência, afeto e sensibilidade, pois, trata-se de um momento novo para família, proporcionando uma nova rotina e novos desafios. Os primeiros dias de aula exigem maior contato da escola com os pais, por ser uma fase delicada, cada gesto pode fazer a diferença nesse processo de adaptação, começando pelo ambiente, que deve oferecer segurança e acolhimento.

A adaptação muitas vezes é difícil não só para a criança, mas também para a família e a educadora, pois implica em reorganizações e transformações para todos. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas, influencia e é influenciada pelas reações da criança (DAVIES e BREMBER, 1991, p. 73).

Compreende-se que no processo de adaptação dos bebês, muitas vezes pode haver algumas dificuldades, como choro, negação de alimentos, estranhamento do ambiente e das pessoas ao seu redor, como a ausência dos pais, reflexões semelhantes são feitas por Dagnoni (2012). Essas são algumas situações frequentes que até mesmo podem vir a ser passadas pelos pais, através da insegurança ou o sentimento de culpa por necessitarem deixar seus filhos pequenos, sob o cuidado de outras pessoas. Ainda assim, há bebês que conseguem passar por essa fase de maneira mais positiva, que conseguem se adaptar a pessoas e outros espaços de forma proveitosa.

No início do processo de adaptação é importante que a família juntamente com a escola consiga se envolver para mostrar a criança que eles iram conseguir ajudá-las nesse momento, contudo oferecendo todo suporte necessário que a criança precise a fim de prepará-la a se incluir ao novo mundo (CUNHA, 2020, p. 19).

Os professores da educação infantil, devem sempre buscar estratégias adequadas e novas práticas pedagógicas para adaptação desses bebês, fazendo com que se sintam acolhidos, estabelecendo uma troca com a criança através de olhares, sorrisos, ambiente acolhedor, e afetividade, que é um dos fatores mais importantes na educação, esses elementos podem facilitar esse processo, visto que:

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-

criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO e GARMS, 2015, p. 25).

A partir do exposto, é necessário que os vínculos afetivos sejam fortalecidos para que o processo de adaptação seja um sucesso para ambos, assim, criando uma relação de confiança por parte da criança com os educadores, fazendo com que esse processo de construção das relações na sala de aula entre criança-escola-educadora ocorra da melhor maneira possível.

#### 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um estudo do tipo qualitativo, segundo Denzine Lincoln (2006), “a palavra qualitativa implica em uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em duas escolas sendo elas da rede pública e da rede privada, localizadas no município de Ponta Grossa/PR. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário.

Os participantes da pesquisa foram convidados a responder um questionário de onze perguntas, com o tema adaptação e reflexões sobre o berçário. As questões foram disponibilizadas pelas pesquisadoras, através de um link encaminhado via e-mail ou whatsapp, a critério de cada educadora, a participação foi de forma voluntária,

contribuindo para o conhecimento e compreensão do processo de adaptação e das dificuldades que os professores possuem no dia a dia.

Dentre os 6 questionários enviados, 5 professoras aceitaram participar da pesquisa. Sendo 4 questionários enviados para professoras de escola privada e 2 de escola pública. Os dados coletados serão analisados por meio da recorrência de informações (TRIVINÕS, 1987).

Para manter o sigilo dessas educadoras, optou-se em representá-las pela primeira inicial de professor (P) seguido ao numeral (P1) correspondente a quantidade de participantes.

#### 5 O QUE DIZEM AS EDUCADORAS

Com vistas a compreender quem são as educadoras pesquisadas, organizou-se um quadro com informações relevantes sobre as participantes:

**QUADRO 1** – Dados das professoras pesquisadas

PROFESSORA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	INSTITUIÇÃO
P1	Sim	Sim	Psicopedagogia	0 a 5 anos	Privada
P2	Sim	Não	-----	0 a 5 anos	Privada

P3	Sim	Sim	Neuropedagogia, Educação especial, Psicomotricidade e Alfabetização e letramento	0 a 10 anos	Privada
P4	Sim	Sim	Gestão Escolar	0 a 5 anos	Pública
P5	Sim	Não	-----	0 a 10 anos	Pública

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras a partir dos questionários.

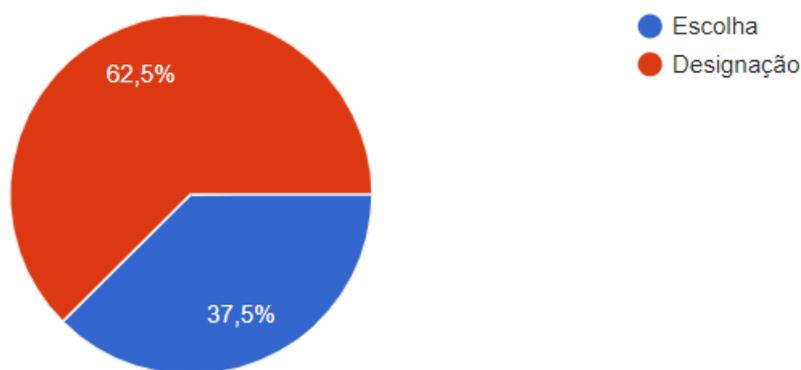
Segundo os dados do Quadro 1, das cinco professoras participantes todas possuem formação em Licenciatura em pedagogia, apenas três delas possuem especialização em diferentes áreas da educação. Entre elas, três trabalham na área entre 0 a 5 anos e duas a mais de 5 anos. Esse dado nos permite refletir sobre a formação dos professores, ressalta-se a importância de todas serem graduadas, e infere-se que mesmo uma das participantes tendo mais de cinco anos na área não sabemos se foi falta de interesse, condições, oportunidades em buscar novos conhecimentos ou ampliar seu currículo por meio da pós-graduação.

Segundo Gonçalves (2020) para assumir uma turma na rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR, não é obrigatório ter formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo critério mínimo o curso de formação de docentes, e na rede privada o critério varia a cada instituição.

## 5.1 ATUAÇÃO NO BERÇÁRIO

Diante dos dados obtidos pelas pesquisadoras, foi realizado um gráfico relatando a atuação no berçário.

**GRÁFICO 1 – Atuação no Berçário**



Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras a partir dos questionários.

Segundo o gráfico acima, é possível analisar que a maioria das participantes são designadas a essa função, que por algum motivo a coordenação as escolheu para assumir essas turmas. Uma delas relata: “Nunca me vi trabalhando com crianças tão pequenas, quando me pediram para trabalhar no berçário fiquei muito preocupada com os cuidados que a faixa-etária exige. Foi algo que precisei aprender, precisei estudar e procurar o máximo de informações possível” (P1).

Pode-se afirmar que para trabalhar com os bebês exige-se uma formação adequada,

conhecimento sobre a faixa etária, a fim de garantir que as docentes tenham conhecimentos demandados por uma turma de berçário.

Há também muitos desafios presentes com esta faixa etária, como o cansaço físico, a falta de formação inicial e continuada, baixa remuneração e más condições de trabalho e, se essas profissionais não encontram suporte necessário seja dentro da formação inicial ou continuada ou dentro da própria instituição em que trabalham [...] (GONÇALVES, 2021, p. 48).

Considerando o cenário é possível ver que para se trabalhar com os bebês existem alguns desafios a serem superados, e objetivos a serem alcançados, uma das participantes que trabalha na turma por escolha, relata que: “É uma faixa etária muito gostosa de acompanhar seu desenvolvimento. A cada dia ela se desenvolve, é gratificante vê como a criança era no começo do ano letivo e como ela está no final é um processo maravilhoso. Ela cria vínculo muito forte com o professor” (P3).

Portanto, é visível ver o cuidado através do relato dessa profissional, mesmo sabendo que é uma fase cheia de desafios, ela demonstra como é gratificante ver o processo dos bebês, e como é uma faixa etária é prazerosa de se trabalhar e que proporciona ver o processo de desenvolvimento da criança. Como também afirma Barbosa (2010), a criança irá ampliar o seu universo, adquirindo novos conhecimentos e habilidades.

### 5.1.1 Adaptação escolar

A adaptação escolar é um processo não somente para as crianças, mas também para professoras e familiares, no qual existem fases para a adaptação dos alunos no âmbito escolar.

Segundo Padilha e Moretti (2015, p. 4) pontuam, o profissional precisa unir e trabalhar com todos os aspectos que envolvam o intelectual e o emocional dos alunos. O professor deve procurar propostas pedagógicas diferentes para dar início ao processo de adaptação. A P4 relata que:

Adaptação escolar para mim é um momento que o aluno passa a se adaptar a uma rotina diferente da que está acostumado, passa a conhecer pessoas diferentes, e começa também a evoluir no seu processo escolar, como aluno independentemente da idade, pois desde os primeiros anos de vida é notável a importância da escola no desenvolvimento da criança (P4).

Portanto, no processo de adaptação existe todo um preparo para receber esses bebês com carinho e atenção necessária. É importante nessa fase que haja convívio com outros indivíduos, estabelecendo uma rotina em seu cotidiano.

Sobre esse ponto a P1 comenta: “Acredito que a adaptação escolar é o momento que a criança e a família começam a participar do ambiente escolar. Esse período é muito importante, tanto para a criança quanto para a família, ambos precisam sentir segurança” (P1).

Desta maneira, o período de adaptação acaba envolvendo todos que têm contato direto com a criança. Destaca-se que a infância é o período em que se constrói o desenvolvimento necessário para toda a vida, se constrói conceitos, nos diferentes momentos em que a criança se encontra (HEYWOOD, 2004).

O processo de adaptação requer paciência, atenção e afeto à essas crianças, é uma fase de extremo cuidado, onde todos acabam passando por ela, não somente os bebês e pais, mas também os educadores. Nem toda a adaptação tem o mesmo processo, em algumas estes podem ser

rápidos e outros mais longos.

### **5.1.2 Dificuldades nas primeiras semanas para os professores que atuam no berçário e para as crianças**

As professoras participantes da pesquisa destacaram que existe dificuldade na adaptação nas primeiras semanas de aula. Visto que é um período em que as professoras precisam demonstrar calma e serem afetuosas com cada aluno, a criança encontra-se em um momento de fragilidade, longe da mãe e de seu ambiente habitual. Desta maneira a (P3) destaca que: “Não falaria dificuldades, mais o professor precisa estar preparando para adaptação ela precisa passar tranquilidade para bebê. Já a criança ela vai sentir dificuldades pois é a primeira etapa que ela é afastada da família” (P3).

A P2, também pontua em sua resposta.

Sim, nas primeiras semanas acontecem algumas dificuldades tanto para o professor quanto para a criança, mas as dificuldades são superadas com o passar dos dias, quando a criança consegue ter confiança no professor e no ambiente escolar. E para o professor as dificuldades são superadas a partir do momento em que o professor conhece melhor cada criança e suas particularidades (P2).

Padilha e Moretti (2015, p. 4) estabelecem que a criança precisa de um ambiente acolhedor e agradável. Portanto, é relatado que há momentos de dificuldade nos primeiros dias, até que a criança e a mãe se adaptem e tenham confiança nas professoras na escola. A gestão escolar e as professoras devem buscar formas de aproximar a família, cada gesto pode fazer a diferença nesse processo de adaptação, começando pelo ambiente, que deve oferecer segurança e acolhimento.

Desta maneira deve-se preparar um ambiente acolhedor, mostrando confiança para a mãe e para o bebê, conseqüentemente tornando esse processo de adaptação mais agradável e com menos dificuldades para todos, lembrando que isso não é papel apenas do professor, mas também da família.

### **5.1.3 Realização da adaptação dos alunos no berçário, qual a proposta utilizada**

Em busca de uma adaptação com sucesso, a coordenação pedagógica e professores buscam práticas pedagógicas para utilizarem nesse processo. Estabelecendo uma proposta de acolhimento desses bebês e suas famílias, a P2 relata que:

A instituição que atuo aceita crianças a partir de quatro meses de vida, adaptação costuma ser da seguinte forma: As famílias passam um tempo com a professora e deixam o bebê por alguns minutos na escola. E esse tempo vai aumentando no decorrer da semana, até que o bebê passe a ficar o período todo que foi contratado. Vale ressaltar que cada criança tem seu tempo e as vezes esse período precisa ser estendido pelo tempo que a criança precisar (P2).

Segundo Barbosa (2010) é necessário que se estabeleça uma relação afetiva com as famílias e todos ao seu redor, estabelecendo um bom convívio, os pais também esperam da escola uma rotina, que de modo não fuja dos padrões que a criança e os pais estão acostumados.

A P2 relata que o bebê começa a frequentar a escola a partir de seus quatro meses de

vida, onde se demanda de cuidado redobrado, muitas vezes essa criança está em fase de amamentação, o que pode implicar outras demandas. É descrito que o processo de adaptação desses bebês são por fases, a cada dia eles ficam um tempinho começando por minutos, para que a adaptação dessa criança ocorra da melhor maneira possível. Infere-se que essas ações são importantes para facilitar a adaptação.

A P1 e a P3 destacam em suas respostas que:

Um dos principais fatores para adaptação da criança é passar toda a segurança que essa criança precisa para se sentir confiante nesse ambiente. O afeto, o carinho, o acolhimento, a atenção e conhecer as particularidades da criança fará com que a criança crie vínculos com o professor e com o ambiente escolar (P3).

Eu como educadora, gosto muito de deixar o ambiente acolhedor, renovar minhas energias com uma música calma para receber a criança. Acredito muito que quando o professor está calmo conseguimos passar segurança para criança e isso se torna muito significativo. Também a professora tem que ser amorosa e carinhosa (P1).

Pelos relatos das participantes acima, é possível afirmar que elas buscam o melhor na fase de adaptação, buscam serem atenciosas, se mostrarem confiantes e passar essa segurança para as famílias, fazendo com que esse processo seja um sucesso, apesar das dificuldades expressas na pergunta anterior.

Conforme Lukács (1967), a prática pedagógica consiste em determinar um espaço onde ocorre múltiplas formas de prática, considerando elas em um olhar de totalidade, onde todos estão inseridos, relacionando-se em seus respectivos espaços.

#### **5.1.4 Quanto tempo leva uma criança se adaptar e como avalia-se uma criança adaptada**

Diante dos relatos de algumas participantes, sabe-se que o processo de adaptação leva tempo, alguns de longo prazo e outros curtos. Obteve-se as seguintes respostas sobre o tempo que o bebê leva para se adaptar a escola:

Cada criança é um ser único, devemos respeitar o tempo dela, como experiência própria tive um aluno que demorou dois meses. Uma criança adaptada é aquela que se sente segura fica feliz quando a professora vai receber ela (P1).

Cada adaptação levará um tempo, cada criança tem um tempo para se adaptar ao novo. Uma criança adaptada é uma criança que sente segurança no ambiente onde ela está e no professor, que brinca, interage com os professores, colegas e com o ambiente escolar (P2).

O período de adaptação com bebês é muito relativo, já tive alunos que desde o primeiro dia se sentiram seguros para brincar e interagir, outros já precisaram de várias semanas para aceitar até mesmo a alimentação da escola ou a mamadeira servida pelas professoras. Uma criança adaptada é aquela que aceita a mamadeira e/ou alimentação, faz suas sonecas de forma espontânea, brinca, interage e aceita que as professoras façam as trocas das fraldas com tranquilidade (P3).

É importante que a professora aproxime o bebê daquele ambiente até então novo, do qual fará parte dali para frente, utilizando recurso lúdicos e apropriados de acordo com a faixa etária dela. Como analisamos acima cada criança é um ser único, e nem todas as adaptações serão as mesmas. Segundo a P2 uma criança adaptada totalmente, é aquela que aceita uma rotina, com horários estabelecidos no decorrer do dia, e aceita essa rotina de forma prazerosa para ela. Segundo Cunha (2020) a escola juntamente com a família deve envolver a criança para que consigam juntos dar suporte e prepará-las a esse novo mundo.

É importante que a professora aproxime o bebê daquele ambiente até então novo, do qual fará parte dali para frente, utilizando para esse fim, recurso lúdicos e apropriados de acordo com a faixa etária.

### 5.1.5 A família interfere no processo de adaptação

O processo de adaptação é uma fase de extremo cuidado e que leva tempo. Sobre como a família acaba interferindo, as participantes apontam que:

Com toda certeza a família interfere sim, pais seguros, confiante irá transmitir segurança para criança, quando os pais se sentem inseguros naturalmente esse processo de adaptação se torna mais difícil (P1).

Sim, a família tem grande interferência na adaptação escolar. A família precisa passar confiança para a criança, toda insegurança que a família puder nesse início interferirá na adaptação da criança e no tempo que ela levará (P4).

A família, especialmente a mãe é a peça chave da adaptação de bebês, pois, ela é responsável por passar segurança para o bebê, muitas mães choram são relutantes ao entregar o bebê e isso deixa o bebê inseguro. Os chorinhos são comuns nas primeiras semanas e a família precisa se preparar para esse momento (P5).

As professoras afirmam que as famílias interferem nesse processo, relatando as experiências que já passaram. Segundo Davies e Brember (1991, p. 73), a adaptação não é somente para as crianças bem pequenas, mas sim para família também, a forma que a insegurança é passada para os bebês pode afetar no processo.

Diante disso, foi possível verificar como a família tem um papel fundamental no processo de adaptação, que é um dos grandes fatores que pode resultar em dificuldades no processo, como também pode auxiliar, formando uma parceria com a escola em busca de métodos para que esse processo seja um sucesso.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo investigar a Adaptação na Educação Infantil: Reflexões no berçário, a fim de evidenciar os desafios existentes nesse período. Foi realizado um questionário online através da plataforma Google forms, enviado a cinco professoras das turmas de berçário, de escolas da Rede pública e privada, todas aceitaram participar e colaboraram com a pesquisa.

Diante do objetivo de analisar as dificuldades vivenciadas por professores e por pais de alunos, no que diz respeito a adaptação, percebe-se que as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos, indicam aspectos relacionados a trajetória das crianças, pois, é através de um conjunto de estratégias e colaboração, envolvendo essas pessoas, que se determina como será a adaptação, transformando essa etapa em um momento de compreensão de todos para que a seja facilitada, caso essa cooperação não ocorra pode existir mais dificuldades no processo.

Diante de algumas respostas dadas pelas participantes é possível analisar alguns desafios durante o processo de adaptação, é afirmado que muitas vezes as mães podem ser a pessoa que mais sofre nesse período, transmitindo insegurança para seus filhos. Como destacado, esse sentimento pode atrapalhar a adaptação da criança na escola.

A adaptação ocorre desde o primeiro instante que a criança chega na instituição, onde a

mesma é acolhida, destaca-se a necessidade de que essa ação seja agradável, com carinho e atenção, para que ela se sinta à vontade com tudo de novo que está ao seu redor. O envolvimento dos pais nesse processo é de suma importância, pois é através deles que a criança adquire confiança em sua professora no espaço em que ficará. A professora tem o papel de promover um ambiente acolhedor e de significado para a criança, além de transmitir confiança, destaca-se a importância da formação pedagógica docente nessa relação.

Portanto foi possível concluir que o processo de adaptação é uma fase delicada para todas as pessoas envolvidas, desde os bebês, famílias, coordenação e as professoras da instituição. É importante que as professoras estejam preparadas para esse processo, busquem sempre práticas pedagógicas para que essa adaptação ocorra da melhor forma possível, e o ambiente também precisa ser pensado tornando-o acolhedor, para que o bebê aproprie-se do seu novo círculo.

Com base nos dados coletados, foi possível afirmar que para o bebê ter um processo de adaptação no ambiente escolar com sucesso, a coordenação e professoras precisam trabalhar em conjunto com a família. É importante que exista uma relação saudável envolvendo criança-escola-família, para que o processo de adaptação seja um sucesso para ambos.

Por fim, esse estudo, iniciado devido a experiências em estágios das pesquisadoras, permitiu a percepção de uma experiência muito rica, e repleta de conhecimentos, pois, foi possível aprender sobre o processo de adaptação, modificando o ponto de vista de cada uma, o que propiciou uma reflexão em relação a teoria e a prática.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, p. 1-17, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Ed. Reformulada. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 15 de mai. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 20 de mai. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 de mai. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CACHEFFO, V. A. F. F.; GARMS, G. M. Z. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015.

CUNHA, J. E. G. **Adaptação escolar de bebês de 0 a 2 anos e suas percerussõesno desenvolvimento psicoemocional: uma análise de vídeos**. – Fortaleza, 2020. 37 f.; 30 cm.

DAGNONI, A. P. R. As rotinas no berçário: o banho é a pior hora. In: Seminário de pesquisa da região sul, 4., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

DAVIES, J. & BREMBER, I. (1991). The effects of gender and attendande period on childrens adjustment to nursery classes. **British Educational Research Journal**, 17, 73-82.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, Gabrielli Nayara dos Santos. **Os Desafios E Possibilidades Da Prática Pedagógica Com Bebês De 0 A 18 Meses.** Trabalho de Conclusão de Curso- Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância:** Da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artemed, 2004.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

MARTINS, A.J; ALVERENGA, C.V. Adaptação dos pais em relação a primeira experiência escolar dos filhos. **Revista Educação, Saúde e Meio Ambiente**, vol.2, Ano 3, n°6,2019.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas contribuições na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

PADILHA, D. B.; MORETTI, L. H. T. O cuidar/educar a criança na creche/berçário. **Psicologia**, São Paulo, p. 1-14. 20 de set. de 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0910.pdf>. Acesso em: 12 mar. de 2022.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano.**12<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: AMGH Editora. 2013.

TRIVINÕS. A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A – 1987.

# CAPÍTULO 11

## ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p169-183

Franciele Ferreira do Nascimento  
Marjory Ingrid Neri da Silva  
Gabriela Chem de Souza do Rosário



# ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Franciele Ferreira do Nascimento<sup>1</sup>  
Marjory Ingrid Neri da Silva<sup>2</sup>  
Gabriela Chem de Souza do Rosário<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral conhecer como se deu a alfabetização durante a pandemia, e como objetivos específicos identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, além de reconhecer possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. A pesquisa é de cunho qualitativo, e realiza uma revisão bibliográfica. O tema se justifica em virtude da importância histórica-social do momento. Para esta análise foram utilizados como base os seguintes autores: Bittencourt e Luis (2017) que debatem o Construtivismo, Mortatti (2006) que fala sobre os métodos sintético e analíticos, e Feijó (1992) que fala do caráter lúdico da educação, entre outros. Os dados foram coletados em revistas que abordam a temática pesquisada e cinco artigos foram analisados. Foi possível concluir que os objetivos foram atingidos parcialmente, conseguiu-se identificar as metodologias utilizadas e dificuldades enfrentadas durante a pandemia, vislumbrando formas em que o ensino ocorreu, mais no que diz respeito ao como ocorreu a alfabetização, os dados encontrados não aprofundavam essa relação, deixando assim uma possível continuidade na pesquisa por outras fontes, apresentando assim a lacuna por mais produções na temática.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escolarização. Pandemia.

## 1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza o estado de contaminação pelo novo Coronavírus como pandemia. Tal decisão resultou no fechamento de comércios e escolas, bem como os demais estabelecimentos, além da adoção do uso de máscaras e outras medidas de segurança como a utilização de álcool gel. O momento da pandemia se estendeu até ano de 2021, e em 2022 ainda não se vislumbra seu fim. Com efeitos irreversíveis, vidas foram perdidas, comércios faliram, e houve defasagem na aprendizagem escolar.

No que se refere à alfabetização, as crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental tiveram esta etapa um tanto quanto diferente dos outros anos. Em alguns contextos ela ocorreu de forma remota, através das tecnologias disponíveis como: a oferta de conteúdos pedagógicos através de aulas na televisão; reuniões com os alunos via plataformas digitais; entre outras com apoio da internet, a fim de manter os alunos e professores seguros devido a circulação do vírus (BRASIL, 2020).

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* francielelovely@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* marjoryingrid@hotmail.com;

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação. Professora Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* gabriela.rosario@unicesumar.edu.br;

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever, porém com a pandemia vivenciada, todos os aspectos da educação ocorreram de diferentes formas. A alfabetização escolar inicia-se na educação infantil, ainda que esta não vise a apropriação sistemática da língua escrita, ela oportuniza à criança desenvolver-se em sua totalidade, proporcionando vivências relacionadas ao desenvolvimento específico da leitura, escrita, comunicação, ideias e as práticas sociais envolvidas nos processos do letramento.

Posteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre sua sistematização, a alfabetização pode ser considerada o alicerce da educação para a construção do conhecimento, pois, é através dela que o discente aprende a utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos. A alfabetização proporciona o reconhecimento de símbolos e códigos da linguagem verbal, com o objetivo de produzir mensagens que todos consigam compreender bem como proporcionar a comunicação entre os indivíduos. Segundo Soares (1999, p. 17) “alfabetizar é fornecer condições para que as pessoas tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade”.

Apesar da alfabetização ser considerada uma etapa importante da vida do estudante ela não pode ser vista como única, visto que sem o letramento o indivíduo é incapaz de realizar e compreender a leitura de forma crítica, o que facilita suas práticas sociais. Por letramento entende-se, o desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita. Segundo Soares

(2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Magda Soares (2004, p. 31) identifica as seguintes características centrais no ato da leitura:

Esse processo compreende desde a habilidade de traduzir em sons sílabas isoladas, habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui ainda outras habilidades como decodificar símbolos escritos; habilidade de captar o sentido de um texto escrito; capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações (...) e fazer predisposições iniciais sobre (...) o significado do texto, controlar a compreensão e modificar as predições iniciais e, quando necessário, refletir sobre a importância do que foi lido tirando suas próprias conclusões.

Para que os processos de alfabetização e letramento sejam bem sucedidos faz-se necessário o domínio de conteúdos por parte do professor bem como o uso de metodologias específicas que facilitem o entendimento do aluno, neste processo é muito importante o uso de práticas lúdicas e jogos de leituras. De acordo com Ferreiro (2003, p. 14):

Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

De acordo com a autora, a alfabetização é um processo constante, visto que o mundo está em desenvolvimento e a todo momento existem evoluções, sejam elas linguísticas ou tecnológicas. Nessa mesma direção, Freire e Macedo (1990, p. 17) apontam que a “Alfabetização significa adquirir língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, dentro de um contexto discursivo de interlocuções e interação, com uma visão crítica da realidade”. O aluno aprende quando tem espaço para construir seu conhecimento.

Dessa maneira, é possível compreender que, a educação infantil não visa a sistematização da língua escrita, mas, busca proporcionar a criança vivências relacionadas ao

letramento como também ideias e práticas para o desenvolvimento humano. O processo descrito à cima proporciona o reconhecimento de símbolos e códigos da linguagem verbal possibilitando a compreensão e comunicação entre os indivíduos. Espera-se que no ensino fundamental a criança se aproprie do código escrito e utilize-o na perspectiva do letramento, assim como defende Soares (2004).

Tendo em vista o exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer como se deu a alfabetização durante a pandemia, e como objetivos específicos identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores além de reconhecer possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa se define como uma revisão bibliográfica, com caráter qualitativo e justifica-se pela importância histórica social da documentação do momento da pandemia e em como ocorreu o processo de alfabetização em seu contexto que marcou a vida de todos os brasileiros. A pesquisa apresentará uma discussão sobre a importância da alfabetização, uma reflexão sobre métodos e perspectivas do ensino para a alfabetização, seguidas da contextualização da pandemia da COVID-19. Após, apresenta-se a metodologia, discussão de dados e as considerações finais.

## 2 METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

No que tange a metodologia de ensino Manfredi (1993, p.1) pontua que, essa tem por finalidade estudar diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino aprendizagem. Quando se trata de alfabetização, deve-se ter um olhar atento visto que cada aluno é diferente do outro. Portanto o professor necessita conhecer seus alunos e suas especificidades, para que juntos possam obter os melhores resultados, o que inclui escolher sua metodologia.

No processo histórico da alfabetização, inicialmente, dois métodos se destacaram no Brasil, sendo eles: Sintético e Analítico. Na concepção de Mortatti (2006, p.6), o método sintético pode ser dividido em alfabético, fônico e silábico. No método alfabético o aluno aprende inicialmente as letras do alfabeto, depois começa a formar as sílabas, para pôr fim iniciar a formação de palavras; no método fônico o aluno inicia a aprendizagem a partir do som das letras, com uma consoante e uma vogal, até pronunciar a sílaba formada; por fim, no método silábico os alunos aprendem as sílabas para depois formar as palavras.

Já o método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, o método inicia-se a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores, pode-se dizer que este método de alfabetização ensina o aluno a ler e a escrever a partir de histórias, com intuito de que o aluno crie interesse e gosto pela leitura.

Os métodos analíticos propõem que, por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que “têm significado” (palavras, frases, histórias), e, pouco a pouco, levar os alunos a analisá-las, isto é, a “parti-las em pedaços menores” (MORAIS, 2012, p. 29).

Compreender tais metodologias é importante, pois, o saber do docente é adquirido em um processo contínuo de aprendizagem em que o professor aprende de forma progressiva. Dessa maneira, não se pode dizer que o saber docente é construído por um conjunto de conteúdo imutável (TARDIF, 2002, p. 7).

Para além das metodologias de ensino, visto que se trata de crianças, torna-se necessário pensar a ludicidade com objetivo de tornar as aulas mais eficazes, interessantes, dinâmicas e

atrativas para os alunos. Na concepção de Feijó (1992, p. 02), “lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”.

A partir da década de 80 a alfabetização no Brasil passou por modificações inspiradas no paradigma de Piaget sobre epistemologia e genética, com as pesquisas feitas por Ferreiro e Teberoski (MEC, 2001). Nesses estudos, constatou-se que, crianças possuem uma capacidade cognitiva (capacidades de desenvolver o raciocínio) e linguística (capacidade relacionada ao sistema de concepção sobre o sistema de escrita), utilizada para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (BITTENCOURT e LUIS, 2017).

Posteriormente, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberoski (2004) traçam considerações sobre a aprendizagem da criança, que constrói sua compreensão da língua escrita. De acordo com as autoras, a criança passa por um processo de aquisição da escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediária, hipótese silábica, hipótese silábico alfabética e hipótese alfabética.

A partir da teoria das autoras, o foco da aprendizagem não estaria mais no método, mas sim através das diferentes hipóteses (níveis que as crianças possuem), pautadas na forma que a criança pensa a escrita. Salientam ainda que, até o aluno chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita, que representa a fala, vale dizer que, a hipótese silábica é tanto um avanço conceitual quanto fonte de conflito cognitivo, conflito necessário para que a criança avance para a hipótese da escrita (BITTENCOURT e LUIS, 2017).

Após tais discussões, relacionando-se com a teoria de Ferreiro, Magda Soares apresenta reflexões sobre a necessidade de se alfabetizar na perspectiva do letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2017, p. 44).

Conclui-se, portanto, que existem várias metodologias de ensino. Entretanto, acredita-se que, tal qual pontuou Tardif (2002) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Sendo assim, o professor precisa sempre se atualizar, trazer novas ideias para sala de aula afim de atingir seus objetivos.

## 2.1 PANDEMIA E EDUCAÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, em 8 de julho, de 2021 resultados referentes a uma pesquisa sobre a educação e a pandemia intitulado Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil. Segundo o Instituto “A pesquisa reuniu dados sobre impactos e respostas educacionais decorrentes da pandemia do Covid-19”. Para isso, o INEP desenvolveu um formulário específico com o objetivo de colher informações sobre as situações e estratégias adotadas pelas escolas para execução do ano letivo. As informações coletadas, que revelam como as escolas responderam

aos desafios impostos pela pandemia, ao todo 94% ou seja 168.739 das escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep por meio do censo escolar, o percentual corresponde a 97,2% e 83,2% das redes públicas e privadas o levantamento mostrou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam suas atividades presenciais (INEP, 2020).

Na rede estadual 79,9% das escolas treinaram os professores para utilizarem métodos e materiais de programas de ensino não presencial, já na rede Municipal apenas 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo são 40 e 3,4% das escolas estaduais que disponibilizam equipamentos como computadores, notebooks e Tablets aos docentes já no caso das municipais esse percentual é de 19,7%. E no que se refere a disponibilização do acesso gratuito à internet no domicílio dos alunos, o levantamento feito pelo Inep mostrou que 15,9% das escolas estaduais adotaram medidas nesse sentido e na rede municipal o número do registrado foi de 2,2% (INEP, 2020, s/p).

Em relação ao contato discente e docente no momento da pandemia covid-19, foi utilizado plataformas como: e-mail, aplicativos de mensagens, redes sociais, através de telefones e computadores. A utilização de aplicativos de mensagens se tornou a estratégia mais utilizada, onde por meio dela os alunos obtiveram apoio tecnológico e mantiveram o contato. Meios esses utilizados também para a comunicação com a escola. Por fim a disponibilização de equipamentos ex: computadores, *tablets*, *notebooks* e acesso à internet de forma gratuita (UVA, internet).

O Censo escolar é a principal pesquisa estatística da educação o mesmo coordenado pelo Inep realizado em regime de colaboração entre secretarias estaduais e municipais de educação com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país o levantamento abrange muitas etapas e modalidades da Educação Básica sendo elas: Ensino Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Superior.

Os dados coletados pelo censo escolar servem como base para o repasse de recursos do governo federal, bem como para o planejamento e divulgação de dados e avaliações realizadas pelo INEP e também é uma ferramenta para que atores educacionais compreendam melhor a situação Educacional do Brasil. Esta compreensão é proporcionada por meio de um conjunto de que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira como o índice de desenvolvimento da Educação Básica Ideb e as taxas de rendimento de fluxo escolar todos são calculados com base no Censo escolar e parte dele servem como referência para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

É importante destacar que o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020) com o objetivos de reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, apresenta a possibilidade de atividades remotas e de outras esferas para a concretização do ano letivo pandêmico.

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (BRASIL, 2020, p. 4).

Assim, as discussões sobre como os diferentes contextos estabeleceram sua dinâmica organizacional e metodológica para efetivar a referida aprendizagem se fazem extremamente necessárias.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho caracteriza-se como uma revisão bibliográfica com caráter qualitativo. Considerando que,

A pesquisa qualitativa, [...] pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições [...] (TRIVIÑOS, 2009, p. 132).

A Revisão bibliográfica conforme Severino (2007) “é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.” Desse modo a pesquisa bibliográfica nos permite um leque de dados para se pesquisar, como afirma Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diariamente.”

A partir desses princípios os dados foram pesquisados em cinco revistas, destas quatro com dossiês tratando da temática pesquisada, das cinco, três apresentaram artigos, a saber: RBA-Revista Brasileira de Alfabetização, na qual foram coletados 3 artigos; Revista Instrumento, onde coletou-se 1 artigo; e Revista Dialogia, também se coletou 1 artigo.

Os critérios de cada escolha são elencados a seguir:

- Revista RBA o critério para escolha foi o nome da revista, que contempla a alfabetização.
- Revista Instrumento, foi escolhida por conter um dossiê sobre a pandemia.
- Revista Dialogia, também foi escolhida por conter um dossiê sobre a pandemia.

**QUADRO 1 – Artigos selecionados**

REVISTA	AUTOR	TÍTULO	ANO
RBA- Revista Brasileira de Alfabetização.	Rejane Maria de Almeida Amorim e Luciene Cerdas	A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: A alfabetização em tempos de pandemia.	2021
RBA- Revista Brasileira de Alfabetização.	Coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE	Alfabetização em rede: Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial)	2020
RBA- Revista Brasileira de Alfabetização.	Luzmara Curcino	A leitura em telas um convite à reflexão em tempos pandêmicos.	2021
Revista Instrumento	Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte, Edith Maria Magalhães, Ana Valéria de Figueiredo e Tatiana Sampaio Gomes Ribeiro.	Vivências e práticas de alfabetização e literacia no contexto da Residência Pedagógica: o “novo normal”	2021

Revista Dialogia	Patrícia Ignácio e Caroline Braga Michel.	O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.	2021
------------------	---	--	------

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir das revistas.

Os cinco artigos foram selecionados a partir da leitura de seus títulos, após a leitura atenta de seus resumos passaram a compor a presente pesquisa. Os dados serão analisados por meio da recorrência de informações (TRIVIÑOS, 2009).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa destaca-se pela importância da documentação do momento da pandemia e de como ocorreu o processo de alfabetização nesse contexto, que marcou a vida de todos os brasileiros. Para melhor compreensão dos contextos de alfabetização pesquisados organizou-se o seguinte quadro:

**QUADRO 2** – Contexto alfabetizador pesquisado

PESQUISA	CONTEXTO PESQUISADO	PARTICIPANTES	FORMA DE PESQUISA
A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: A alfabetização em tempos de pandemia.	Relatos sobre a produção de materiais audiovisuais para alfabetização.	6 extensionistas.	Relatos de experiências.
Alfabetização em rede: Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial)	Compreender a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia Covid-19.	Amostra composta por 14.730 docentes, distribuídos por todas as regiões do país.	Questionário no <i>Google Forms</i> .
A leitura em telas um convite à reflexão em tempos pandêmicos.	Entrevista sobre a temática das práticas de escrita e leitura.	Professor Roger Chartier.	Entrevista.
Vivências e práticas de alfabetização e literacia no contexto da Residência Pedagógica: o “novo normal”	Contribuições para a formação docente no “novo normal”.	Os autores: Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte, Edith Maria Magalhães, Ana Valéria de Figueiredo e Tatiana Sampaio Gomes Ribeiro.	Relatos das vivências na participação do Programa de Residência Pedagógica, narrando sua atuação em uma escola pública municipal em Mesquita, RJ.

O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.	Desafios e possibilidades nas práticas alfabetizadoras.	28 docentes.	Questionário.
--	---	--------------	---------------

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir das pesquisas.

Os artigos selecionados foram divididos em dois temas de recorrência, a saber: metodologias utilizadas; e dificuldades, ressalta-se que os cinco artigos analisados podem apresentar um tema ou outro, ou os dois ao mesmo tempo.

#### 4.1 METODOLOGIAS UTILIZADAS

A alfabetização é uma etapa importante e para que esse processo seja bem-sucedido é necessário que o professor se aproprie de metodologias específicas, como citado por Soares (1999, p. 17) “alfabetizar é fornecer condições para que as pessoas tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade”.

Com base nessa reflexão, verificou-se que os artigos pesquisados apresentam discussões específicas sobre as metodologias escolhidas nos diferentes contextos. Segundo Ignácio e Michael (2021), toda a equipe escolar precisou buscar novos meios para dar continuidade nas atividades, adaptando seus planejamentos, com materiais impressos, aulas online utilizando plataformas digitais. Já Amorim e Cerdas (2021) apresentam que para haver uma eficácia na aprendizagem, os alfabetizadores precisavam de uma formação e para isso foi criado um canal no *youtube* para troca de informações entre acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia e professores atuantes em diferentes âmbitos.

O docente precisou pensar a ludicidade como objetivo principal para tornar as aulas mais eficazes, interessantes, dinâmicas e atrativas para os alunos. Como afirmou Feijó (1992, p. 02), “lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”. De acordo com Duarte *et al.* (2021):

O despreparo e o medo do desconhecido ainda pairam sobre alguns profissionais da educação no que tange aos desafios de ferramentas proporcionadas pelas tecnologias das quais precisamos fazer uso para conseguirmos realizar a docência. A formação e a capacitação docente na atualidade impõem-se como meta principal a ser almejada para concretização de prática de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva pode-se compreender que com o fechamento das escolas e o isolamento social a pandemia trouxe um olhar inovador para o uso das tecnologias, e por meio dessas o contato aluno/professor pode continuar deixando a margem, ou à mercê de outras estratégias os alunos sem acesso.

As metodologias foram repensadas, e até mesmo impostas pela realidade do ensino remoto ou híbrido, e a partir das pesquisas pode-se observar as seguintes metodologias:

**QUADRO 3 – Metodologias identificadas nas pesquisas**

PESQUISA	METODOLOGIA UTILIZADA
A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: A alfabetização em tempos de pandemia.	Foi utilizado como recurso didático a tecnologia com a criação de conteúdos audiovisuais para formação docente, um meio de trocas de experiências, com o objetivo de ajudar no planejamento do professor com materiais que poderiam ser utilizados nas aulas online para estabelecer uma dinâmica de aproximação com os alunos.
Alfabetização em rede: Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial)	Para manter o vínculo aluno/professor, utilizou-se dos recursos tecnológicos. As aulas aconteciam no formato remoto, contando com a ajuda de materiais impressos como o livro didático e atividades padronizadas, não levando em consideração as especificidades dos alunos.
A leitura em telas um convite à reflexão em tempos pandêmicos.	A metodologia foi a entrevista, onde por meio dela observa-se reflexões acerca da “sobrevivência” da leitura, pois se está vivenciando tempos em que as crianças utilizam muitas tecnologias, se aprofundam em leituras de “Fake News” e não buscam leituras de qualidade e com conteúdo que contribuam para seu aprendizado.
Vivências e práticas de alfabetização e literária no contexto da Residência Pedagógica: o “novo normal”	Residência Pedagógica para trocas de experiências, na qual foi possível construir práticas a partir do coletivo para alcançar o aluno de forma significativa.
O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.	A estratégia foi a utilização de áudios, vídeos, atividades escritas enviadas via WhatsApp, Facebook ou retiradas na escola.

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir das pesquisas.

Nota-se que em dois artigos a preocupação com a formação do docente aparece como o principal objetivo, assim como defende Tardif (2002). Frente ao momento vivenciado os professores precisaram estar preparados para dar continuidade as suas aulas. Conforme os dados disponibilizados pelo INEP (2020) na rede estadual 79,9% das escolas treinaram os professores para utilizarem métodos e materiais de programas de ensino não presencial, já na rede Municipal apenas 53,7% fizeram o treinamento. Embora em diferentes medidas, ambas as esferas realizaram formações, expressando essa necessidade.

Outro artigo destaca a preocupação com a leitura das crianças, infere-se que essa preocupação pode ter se acentuado durante a pandemia, visto que nesse período as crianças passavam mais tempo em frente as telas, por um lado devido as aulas online, mas por outro como um meio de distração, com isso houve falta de contato com leituras de qualidade por vezes substituída por desenhos e jogos.

Os outros dois artigos destacam as metodologias utilizadas, em um sentido de evidenciar os recursos empregados, como: vídeos, áudios enviados via Whatsapp, Facebook, Youtube e Google Meet, bem como expõe Soares sobre a necessidade de os professores escolherem suas metodologias diante das variadas situações (1999, p. 17).

Conclui-se que no período de pandemia, conforme os artigos analisados as metodologias utilizadas foram o uso da internet como o meio principal de contato entre professor/aluno, e por meio dela o acesso as aulas e atividades foi proposto, mas como visto nem todos os alunos acessaram as aulas.

## 4.2 DIFICULDADES

Compreendendo o processo de alfabetização durante a pandemia o Coletivo Alfabetização em rede (2021), apresenta que a maior dificuldade foi fazer com que os alunos, principalmente os no processo de alfabetização realizassem as atividades propostas, por não possuírem acesso aos equipamentos necessários como celular, tv, computador e internet, ou por possuir e não saber utilizar esses meios e também pela falta de auxílio na realização de atividades por parte da família.

Tal qual pontuou os autores, Freire e Macedo (1990, p. 17) “alfabetização significa adquirir língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, dentro de um contexto discursivo de interlocuções e interação, com uma visão crítica da realidade”. Portanto, sem formação pedagógica dificilmente as famílias conseguiriam realizar tal propósito.

Segundo Ignacio e Michael (2021) sinalizam, os professores tiveram que se reinventar, criando estratégias para que essa aprendizagem fosse eficaz e para que eles construíssem um planejamento participativo no qual as dificuldades se encontravam no como fazer com que todos participassem. Foi necessário incluir no planejamento materiais impressos e livros didáticos, por muitas vezes tendo uma falta de participação da família e assim impactando e atrasando a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Ferreiro, (2003, p. 14):

Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Pode-se concluir que as dificuldades enfrentadas na alfabetização durante o isolamento social relacionam-se com o despreparo de forma geral, pois, não se tinha um conhecimento do que e como fazer, o professor não conhecia as dificuldades individuais de seus alunos pela falta de contato mais próximo. A seguir pode-se observar no quadro 4 as dificuldades encontradas nos artigos analisados, ressalta-se que o mesmo artigo pode apresentar mais de uma dificuldade:

**QUADRO 4** – Dificuldades identificadas nas pesquisas

DIFICULDADE	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Tem acesso a dispositivos, possui internet, mas não sabe utilizar.	5
Não tem acesso a dispositivos (computador, celular, TV).	4
Tem acesso a dispositivos, porém não tem internet.	4

Falta de interesse por parte dos alunos.	3
Falta de auxílio pela família.	2
Professores se sentem despreparados.	2
Excesso de telas com informações que não contribuem para o aprendizado.	1

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir das pesquisas.

Segundo o quadro apresentado, a dificuldade mais expressiva foi não ter acesso a internet e não saber utilizá-la, devido à falta de conhecimento tecnológico tanto por parte dos professores quanto das famílias e alunos. O INEP (2020) aponta que 3,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos como computadores, notebooks e tablets aos docentes, já no caso das municipais apenas 19,7%. Infere-se que os dados apontam um índice muito baixo principalmente nas escolas municipais, já que os professores necessitam dos mesmos para estar desenvolvendo seus planejamentos e aulas, relacionando-se diretamente com o resultado do quadro 4.

A segunda e a terceira dificuldade estão presentes em 4 artigos, o não ter acesso a dispositivos ou ter e não possuir internet, acabou tornando o trabalho do professor limitado a oferecer atividades impressas e livros didáticos, indo contra o que Soares (1999, p. 17) defende, pois, a alfabetização dos alunos é uma construção do conhecimento de interlocuções e interações. Freire e Macedo (1990, p. 17) concordam com o posicionamento de Soares, assim infere-se que o aluno necessita de condições que facilitem sua aprendizagem em sua totalidade.

A quarta dificuldade mostra a falta de interesse por parte dos alunos, visto que tinham todos os recursos necessários, mas pode-se dizer que esse desinteresse parte pela disponibilização de conteúdos que chamam a atenção na internet, por exemplo jogos online, que podem vir a ser mais atrativos do que assistir aulas online, quando estas não utilizam metodologias adequadas.

Na quinta dificuldade nota-se a falta do auxílio da família, visto que algumas não tinham o conhecimento para acessar os conteúdos oferecidos para os alunos assistir e realizar atividades remotas, fator que também foi mencionado nas metodologias.

A sexta dificuldade foi o despreparo dos professores pois não se tinha uma formação voltada para a área das tecnologias, como gravar vídeos, postar ou enviar via plataformas, pode-se dizer também a falta de conhecer seus alunos e suas dificuldades para criar planejamentos adequados. As discussões metodológicas pontuadas por Mortatti (2006) podem ser retomadas, ao se pensar que os professores se viram diante de um momento de escolha sobre o que e como fazer.

A última dificuldade mencionada apresenta o excesso de telas com informações que não contribuem para o aprendizado, pois tinham em mãos contato com redes sociais, páginas com *fake news*, jogos que não visavam aprendizagens, contribuindo para a falta de interesse em estudar.

Conclui-se com essas informações que a pandemia assim como mencionado anteriormente fez com que tanto no âmbito educacional quanto no social as pessoas se

reinventassem para continuar suas atividades em meios tecnológicos, porém esse processo não foi linear para todos.

## 5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa através de uma revisão bibliográfica procurou atingir o objetivo geral: conhecer como se deu a alfabetização durante a pandemia, e os objetivos específicos identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, além de reconhecer possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Considerando que em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza o estado de contaminação pelo novo Coronavírus como pandemia, onde para evitar o aumento dos casos decretou-se o isolamento social, acarretando no fechamento das escolas, comércios entre outros estabelecimentos como medidas de prevenção, adotou-se o uso de máscaras e outros cuidados.

Com o isolamento social e o fechamento das escolas o impacto foi grande principalmente para aqueles ingressantes no ensino fundamental que tiveram de partilhar dos desafios de construir sua aprendizagem de forma diferente, sendo alfabetizados através das tecnologias segundo os artigos pesquisados. Nas análises pode-se observar que o assunto ainda é muito recente e requer mais tempo de pesquisa para se ter uma visão ampla dos impactos na alfabetização, de forma mais geral na aprendizagem, os professores juntamente com a equipe pedagógica precisaram se reinventar e buscar meios de se atualizar e manter o vínculo com as famílias e alunos.

Dessa forma os métodos encontrados foram através das tecnologias, os aplicativos que permitiam a continuidade das aulas com vídeos gravados de explicações de conteúdo, atividades, enviados via WhatsApp, Facebook e plataformas como *Meet*, *classroom*. Destaca-se que além de citar livros e atividades impressas os artigos não se aprofundam na forma que o ensino foi ofertado aos alunos sem acesso tecnológico.

Os meios tecnológicos encontrados facilitaram, porém, não substituíram o contato direto entre os envolvidos, professor e aluno, e as dificuldades foram evidentes, a falta de interesse ou recursos por parte dos alunos, a busca pelo professor de meios que chamassem a atenção dos mesmos, de forma lúdica e eficaz, famílias desinteressadas e/ou despreparadas para a mediação da aprendizagem.

Por fim pode-se concluir que os objetivos foram atingidos parcialmente, conseguiu-se identificar as metodologias utilizadas e dificuldades enfrentadas durante a pandemia, vislumbrando formas em que o ensino ocorreu, mais no que diz respeito ao como ocorreu a alfabetização, os dados encontrados não aprofundavam essa relação, deixando assim uma possível continuidade na pesquisa por outras fontes, apresentando assim a lacuna por mais produções na temática.

## REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO em rede: Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório técnico (parcial), São João del-Rei, **RBA**, nº13, 2020, p.17. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>>.

AMORIM, R. M. A; CERDAS, L. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: A alfabetização em tempos de pandemia. **RBA**, nº14. 2021 disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/453>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE nº 5/2020 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira e LUIZ, Rozilda da Silva. As contribuições Ferreira e Teberosky na alfabetização do Brasil. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, 2017. Disponível em: <25075\_12327.pdf (bruc.com.br)>. Acessado em 17 de mar. de 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. A leitura em telas um convite à reflexão em tempos pandêmicos. [Entrevista concedida a] Luzmara Curcino. **A leitura em telas um convite à reflexão em tempos pandêmicos**, nº 14, abril, 2021. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/532>>.

DUARTE, I.N.D e et al. **Vivência e práticas de alfabetização e literacia no contexto da residência pedagógica: O “novo normal”**. Instrumento, Juiz de Fora, nº3. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/35087>>.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

IGNÁCIO, Patrícia; MICHAEL, Caroline Braga. O Planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, n.39, p. 1-18, e20620, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/105585/39.2021.20620>>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Metodologia de pesquisa**. Curso de Tecnologia em Produção Cultural. Tipos de pesquisa. Disponível em: <Metodologia da pesquisa métodos e técnicas para coleta e tratamento de dados (ifrn.edu.br)>. Acessado em 16 de mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020.

JANUZZI, Paulo. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 517, jan. / abr. 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia de Ensino de diferentes concepções**. Disponível em< \*METODOLOGIA DO ENSINO diferentes concepções (usp.br)>. Acessado em: 16 de mar. de 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. **O impacto da pandemia na educação brasileira**. Disponível em: < O impacto da pandemia na educação brasileira – UVA (isead.com.br)>. Acessado em: 16 de mar. 2022.

# CAPÍTULO 12

## O INGRESSO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE VYGOTSKY E WALLON

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p184-196

Josiane Gomes Ribas Palhano  
Gabriela Chem de Souza do Rosário



# O INGRESSO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE VYGOTSKY E WALLON

Josiane Gomes Ribas Palhano<sup>1</sup>  
Gabriela Chem de Souza do Rosário<sup>2</sup>

## RESUMO

A sociedade está em constante mudança e as escolas também, com essa dinâmica ocorreram diferentes orientações ao longo dos anos sobre a entrada da criança na Educação Infantil. Atualmente pode ocorrer a entrada na escola antes do ensino obrigatório de 4 anos, tendo em vista este ingresso precoce, esse artigo teve como objetivo, compreender quais as contribuições de Vygotsky e Wallon para o ingresso da criança na Educação Infantil, e especificamente discutir qual o benefício da criança que ingressa na Educação Infantil antes do ensino obrigatório. Deste modo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, a pesquisa foi realizada com dois autores expoentes no estudo da criança e seu desenvolvimento, a saber: Vygotsky e Wallon. Os autores ressaltam a interação da criança como papel essencial para o desenvolvimento, na qual se aprende através do outro. Conclui-se que com o ingresso da criança de 0 a 3 anos na escola, ela terá oportunidades diversas de aprendizagem, pois terá outras crianças e poderá através da observação aprender coisas novas. Como pode-se ver, as crianças aprendem através de oportunidades oferecidas, que estimulem seu aprendizado e a escola com recursos pedagógicos, proporcionará inúmeras oportunidades de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Vygotsky. Wallon.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação da criança, por muito tempo, foi responsabilidade das famílias e do meio onde a criança vivia. Segundo Craidy e Kaercher (2001) por anos, na idade média, a educação das crianças era destinada apenas aos pais, não havia nenhuma instituição para compartilhar a responsabilidade de educar, não semelhante às escolas e creches conhecidas atualmente como instituições de educação infantil.

Segundo Heywood (2004) da idade média até a modernidade as crianças eram vistas como indefesas e puras, pois a igreja católica mostrava essa visão, a partir de um menino Jesus puro e sem pecados, a ideia influenciou gradualmente a valorização da criança. Com a chegada da idade moderna a infância foi descoberta novamente. Pois, para o autor a percepção da infância existiu de diferentes formas no histórico da humanidade.

A idade moderna trouxe consigo uma nova visão para a criação de seus filhos, mas a criança não possui ainda um grande importância, Heywood (2004) ainda aponta que nesse período da idade moderna a criança era vista quando conseguia realizar “coisas de adultos”, e a valorização pelo sexo masculino, o qual poderia ajudar no trabalho braçal, já “as meninas

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* josianeribas21@gmail.com;

<sup>2</sup> Professora Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* gabriela.rosario@unicesumar.edu.br;

costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p. 76).

Já no século XVII com a revolução industrial a criança começou a ser vista, Craidy e Kaercher (2001) traz que esse marco trouxe novas exigências para a educação da criança. A revolução industrial ajudou as escolas a serem pensadas, pois, com as mães saindo de casa para o trabalho foi necessário pensar sobre um local específico para as crianças ocuparem, e com a estrutura familiar mudando foi necessário repensar as demandas sociais, após a criação das escolas para crianças de 7 anos, surgem novas instituições.

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, no qual pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaços, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 14).

As teorias educacionais dessa época estavam voltadas à compreensão da inclinação da criança, sejam elas boas ou más, direcionadas para a moral da criança. Nesse contexto, a escola servia também para proteger a criança do meio negativo, da exploração, “a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas "características" das crianças pobres" (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 15).

A autora indica que nessa época, as escolas infantis trazem consigo a ideia de orientar, disciplinar, corrigir a criança para que no futuro ela se torne um adulto útil para a sociedade principalmente as crianças mais pobres, é notório que a escola surgiu devido às mudanças, econômicas e sociais.

A partir dessas mudança, constata-se que antigamente as mulheres não trabalhavam, elas casavam e cuidavam da casa, quando o casal possuía um filho o marido saía para trabalhar e a esposa cuidava da casa, não era necessário uma cuidadora ou até mesmo uma creche para as crianças pequenas. Como visto, essa constatação altera drasticamente a partir da revolução industrial, Heywood (2004) aponta a busca por espaços destinados às crianças pequenas como um movimento crescente.

Esse movimento foi influenciado pelo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, segundo Soares (2002) a entrada delas aumentou a partir dos anos 90. Com a busca por melhores condições financeiras, homem e mulher saíram de casa para trabalhar. As escolas se tornaram necessárias, assim como o surgimento das creches para amparar essas famílias em relação a um local adequado para as crianças pequenas ficarem.

Segundo Craidy e Kaercher (2001) as mudanças no âmbito econômico, político e sociais e a inserção da mulher no mercado de trabalho, a forma que as famílias atualmente se organizam, impulsionaram o pensar sobre a educação principalmente a educação destinada às crianças pequenas.

As influências de estudiosos da educação, somadas à dinâmica da sociedade e a economia, trouxeram a importância e a necessidade de dar uma boa educação para essas crianças, fazendo com que a educação infantil se tornasse primordial. Nesse contexto delineou-se como problemática de pesquisa a seguinte questão: Quais as contribuições de Vygotsky e Wallon para o ingresso da criança na Educação Infantil?

Sendo assim, por meio de uma pesquisa qualitativa de tipo bibliográfico, a presente pesquisa busca compreender quais as contribuições de Vygotsky e Wallon para o ingresso da

criança na Educação Infantil, e especificamente discutir qual o benefício da criança que ingressa na Educação Infantil antes do ensino obrigatório, para tal, será feita uma reflexão sobre a infância, o surgimento da educação infantil até os dias de hoje, será realizada uma breve explicação sobre a Lev Vygotsky e Henri Wallon após isso, apresenta-se a metodologia, discussões de dados, e por fim as considerações finais.

## 2 INFÂNCIA

Para compreender o contexto da Educação Infantil, mencionado anteriormente, é primordial tecer algumas considerações sobre a infância, pois ela é discutida no decorrer dos anos, e a maneira de enxergá-la mudou ao longo do tempo. Até o século XII, a saúde e a higiene da época eram de extrema precariedade, por isso o índice de mortalidade entre crianças era alto.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p. 87).

As crianças que conseguiram superar essas dificuldades e atingiram uma idade mais avançada, ainda não tinham uma identidade própria, apenas obtinham certa valorização quando conseguiam realizar tarefas iguais aos adultos. Os adultos por sua vez, que atendiam crianças, não possuíam nenhuma preparação para os cuidados devidos, esse trabalho era designado as amas de leites ou mães mercenárias.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES, 1981, p. 10).

Esse sentimento, foi fundamental para a modificação do olhar sobre os cuidados, pois era necessário zelar pela criança, Áries (1981, p. 50) traz também a representatividade da criança na arte, constatando que na idade medieval do século XII não se representava a criança, acredita que elas não eram representadas por não haver espaços individualizados para elas naquele contexto.

No século XIII as crianças eram retratadas como adultos em miniaturas, nesse período era dever do adulto atribuir conceitos de razão e caráter à criança, pois, pensava-se que a criança era como uma folha em branco que necessitava ser preenchida para orientar-se e preparar-se para a vida adulta.

No século XIX e XX os pais começaram a ter mais interesse pelos estudos de seus filhos, e perceber a criança como indivíduo, o que começou a trazer mais significado à essa criança.

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p. 12).

A criança levou muito tempo para ser reconhecida como um ser insubstituível, essa mudança só pode acontecer quando o paradigma da criança ser um adulto imperfeito foi rompido. A igreja por sua vez contribuiu para a visão de que as crianças eram seres puros e sem pecado, somada ao sentimento de cuidado iniciado nas famílias nobres (ÁRIES, 1981).

Na modernidade, conforme visto, o cenário educacional começou a surgir e a partir dessas ideias, atualmente a infância é vista com outros olhos. Um dos fatores essenciais foi a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a qual estabelece e assegura a proteção da criança e adolescente sendo dever da família e do estado, a qual possui direito à vida, liberdade, respeito, educação, alimentação, entre outros. Outro marco significativo foi o sancionamento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), no dia 13 de julho de 1990, que trouxe avanços aos direitos das crianças, para garantir sua proteção integral, hoje, legalmente são vistas como cidadãos que têm direitos. A partir desse contexto, legislações educacionais surgiram, sobre elas seguem alguns apontamentos.

## 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Na década de 1980 a educação infantil era conhecida como pré-escola, era vista apenas como um preparatório para o ensino fundamental, era um ensino a parte da educação formal. Já em 1988 a Constituição Federal traz o atendimento de crianças de zero a seis anos como um dever do estado. Posteriormente, com a mudança do Ensino Fundamental, em 2009, a educação infantil passou a ser de zero a 5 anos, mas sendo de obrigatoriedade apenas para crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Com o passar dos anos, a educação infantil está sendo cada vez mais analisada, pensada e estudada. A Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN - (BRASIL, 1996), é a legislação que regulamenta o sistema educacional Brasileiro seja ele público ou privado, esta legislação é constantemente atualizada com vistas a garantir os direitos educacionais na educação básica.

Outro documento vigente é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017) que em 2016 foi planejada para trazer um currículo comum a todas as etapas da educação. Embora com discussões sobre o documento, este é normativo e apresenta um olhar voltado para a educação infantil de 0 a 3 anos, menciona que:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BNCC, 2017, p. 36).

A BNCC (2017) traz a educação infantil não apenas como um processo educacional, mas como uma etapa escolar que demanda os princípios do educar e do cuidar, sem dissociar um do outro. Quando as crianças chegam à escola, elas trazem consigo suas vivências e conhecimentos. Dessa forma, o professor tem o papel de articular os conhecimentos prévios dessa criança, com as práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar para proporcionar momentos significativos. Em relação às experiências durante a infância, a BNCC, por sua vez, define como os direitos da criança: o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No que diz respeito ao cuidar, Craidy e Kaercher (2001) apresentam conceitos que estão atrelados à realização de atividades primárias de higiene, alimentação, entre outros. Mas esse cuidar, pensado na esfera da educação, vai além de cuidados pessoais, pois está atrelado também ao estar dentro da escola, a organização e aos brinquedos oferecidos para a criança. O educar em alguns contextos é visto como algo rígido, uma submissão, mas sem levar em

consideração a criança “[...] como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo [...]”, (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 17). A autora discorda dessa visão, afirmando que o educar deve ser feito de forma prazerosa, não de forma que se modifique esse momento do ensino.

A criança quando inserida na escola precisa aprender de forma prazerosa, para que possa interagir e associar suas vivências com seu dia a dia e construir o seu conhecimento. A BNCC apresenta alguns posicionamentos sobre essa relação (BRASIL, 2017):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2017, p. 38).

A criança quando chega à escola traz consigo seus conhecimentos e valores e assimila com um pré conhecimento já adquirido, quando interage com o meio onde está inserida possibilita-se uma aprendizagem. Assim a BNCC (BRASIL, 2017) indica que os eixos estruturantes foram pensados para que essa aprendizagem ocorra da melhor forma possível, e que a criança por sua vez desempenha um papel ativo.

## 2.2 VYGOTSKY E WALLON

Dentre as perspectivas sobre o desenvolvimento infantil, selecionou-se dois autores que trazem contribuições importantes sobre o assunto, sendo eles: Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Os autores foram escolhidos pela expressividade de suas ideias nos estudos sobre a infância.

Lev Vygotsky nasceu em 17 novembro de 1896, cursou direito, filosofia e história em Moscou, antes de dedicar-se à psicologia buscou uma plena formação em áreas da ciências humanas as quais foram: teatro, línguas entre outras, e é de importância ressaltar que sua primeira obra foi, psicologia da arte (1925) a qual dirigiu Vygotsky para a psicologia (IVIC, 2010).

O autor ainda aponta que Vygotsky começou a preocupar-se com as crianças deficientes, mas continuava com seus estudos conduzidos para a psicologia da arte, logo se tornou cooperador do instituto de psicologia, e após diversas obras publicadas tornou-se o pioneiro no que tange o desenvolvimento intelectual da criança.

Wallon foi médico, psiquiatra, psicólogo e educador, após atuar na primeira guerra mundial como médico, aplicou-se primeiramente a psicopatologia logo após voltou seus estudos ao psiquismo humano direcionado à psicologia da criança, esse seu grande interesse proporcionou a compreensão da psicologia e da pedagogia, uma paralela a outra, ambas com a mesma importância (CARRARA, *et al*, 2010).

Henri Wallon (1879-1962), médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. [...] (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 28).

Wallon também desenvolveu a teoria da psicogenética, que compreende o indivíduo no todo, motor, cognitivo e afetivo. Também contribuiu para a educação e “compreende a criança completa, o que implica a necessidade de uma prática pedagógica que dê conta dos aspectos

intelectual, afetivo e motor integrados, sem privilegiar o cognitivo” (CARRARA *et al*, 2004, p. 64).

Dada essa breve contextualização da vida dos autores segue-se uma reflexão através dos estudos de Wallon e Vygotsky sobre suas contribuições a respeito da infância e do desenvolvimento da criança.

### 2.3 WALLON E VYGOTSKY ASPECTOS DE SUAS TEORIAS

Wallon e Vygotsky são contribuidores da compreensão do desenvolvimento infantil, ambos categorizam cada fase que a criança percorre desde seu nascimento, para maior compreensão será apresentado brevemente cada teoria (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Wallon aponta para alguns aspectos importantes para que a criança se desenvolva, sejam eles: afetivos; motores ou de inteligência. Para ele é de relevância que seja oferecido um ambiente que contenha oportunidades de conhecimentos para essa criança. Wallon dividiu o desenvolvimentos nos seguintes aspectos: impulsivo-emocional, sensório-motor, personalismo e estágio categorial (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Wallon assinala que o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 28).

No primeiro ano de vida se dá a fase impulsivo-emocional, que refere-se às relações emocionais da criança com o meio que ela vive, as atividades afetivas estão em desigualdade com as cognitivas, essa fase está voltada ao motor, no olhar, pegar e andar, que resultará para que esta fase, no seu segundo ano de vida, seja mais intensificada (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De um a três anos ocorre o estágio sensório-motor, que está diretamente ligado à exploração intensa com o mundo físico, que estabelece ligações cognitivas com o meio, e aos poucos irá desenvolver a inteligência prática e de simbolizar. A fala e a representatividade, começa a surgir ao final do segundo ano de vida da criança, esses dois fatores impulsionarão a relação com o real “[...] ou seja, ao falarmos a palavra “bola”, a criança reconhecerá imediatamente do que se trata, sem que precisemos mostrar o objeto a ela [...] (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 28). Isso apresenta a capacidade de simbolizar sem de fato visualizar o objeto de que se fala.

Na fase do personalismo, aproximadamente dos três aos seis anos, inicia-se a construção de si, perante a interação social da criança, prevalecendo às relações afetivas. Há uma difusão do pessoal e do afetivo, sem diferenciar a inteligência do afetivo (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

E por final no estágio categorial de seis anos, Craidy e Kaercher (2001) trazem que a criança conduz o seu interesse para o mundo exterior e novos conhecimentos, isso permitirá que a criança compreenda melhor o seu meio e intensifique no que tange ao cognitivo.

Craidy e Kaercher (2001) ainda indicam que Vygotsky por sua vez apresenta o desenvolvimento da criança a partir da relação social com o meio em que vive.

[...] Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma

interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 29).

Ainda em sintonia com a autora, Vygotsky apresenta a relação da criança com o mundo, que não é direta, mas através do sistema simbólico, e a linguagem está centralizada, pois é com ela que a criança consegue generalizar seu pensamento. Vygotsky traz que quando a criança se apropria da fala ela a utiliza para a comunicação e socialização, mas à frente usará como instrumento de construção de pensamento.

Vygotsky indica níveis de desenvolvimento da criança, apresenta um como o real e o outro como potencial. O desenvolvimento real é tudo aquilo que a criança consegue realizar sem a mediação de outra pessoa, já no potencial a criança ainda necessita da ajuda para realizar tal função. Há funções que ainda a criança não consegue realizar, mas com auxílio de alguém mediando, ela no futuro poderá realizar sozinha. Assim, [...] zona de desenvolvimento proximal ou potencial consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial [...] (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 30).

Craidy e Kaercher (2001) ainda traz que para Vygotsky o brincar de faz-de-conta é muito importante para o desenvolvimento, pois com essa brincadeira a criança consegue aproximar-se do simbólico, pois é através da observação que a criança consegue aprender e reproduzir.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O presente artigo tem cunho qualitativo e se dá por meio de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2021) a pesquisa qualitativa não utiliza dados numéricos para embasar-se, é um gênero de pesquisa essencialmente relacionado à interpretação a partir de coleta de estudos já realizados. O autor pontua sobre a análise bibliográfica, que consiste em analisar artigos livros textos entre outros já publicados, em que se faz uma reflexão sobre um determinado assunto.

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc. É possível, no entanto, com base na experiência acumulada pelos autores, admitir que a maioria das pesquisas designadas como bibliográficas[...] (GIL, 2022, p. 59).

Nessa perspectiva, foram selecionados os autores Vygotsky e Wallon para aprofundamento bibliográfico, artigos e livros que abordam as ideias dos referido autores compuseram a pesquisa. O artigo traz uma concepção histórica da vivência da criança ao longo dos anos, após apresentar uma reflexão até os dias atuais, seus direitos e deveres adquiridos. Com vista a atingir o objetivo de compreender quais as contribuições de Vygotsky e Wallon para o ingresso da criança na Educação Infantil buscou-se fazer algumas aproximações sobre os benefícios do ingresso da criança antes do período de obrigatoriedade.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Vygotsky e Wallon permitem aproximações ao objetivo geral desta pesquisa, pois ambos estudam aspectos do desenvolvimento da criança, fornecendo subsídios que

auxiliam na compreensão do ingresso da criança de 0 a 3 anos na educação infantil. As contribuições dos referidos autores em perspectiva sócio-histórica, apontam o sujeito inserido em uma cultura concreta, e afirmam que a partir desses pressupostos, Lev Vygotsky e Henri Wallon influenciaram a área da educação infantil.

Vygotsky por sua vez aponta alguns aspectos gerais do desenvolvimento da criança, Ivic (2010) indica que a teoria é voltada para a perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento que se refere a sociabilidade do indivíduo, já Henri Wallon apresenta o indivíduo geneticamente social.

Vygotsky entendia que "[...] a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana" (OLIVEIRA, 2012, p. 131), os animais agem de forma instintiva, já os seres humanos agem e interagem com outros seres humanos, de forma intencional.

Infere-se que a criança quando inserida na escola, estará com outras crianças e sua professora, e nesse processo irá interagir umas com as outras de forma natural e também mediada, pois como citado anteriormente o ser humano age instintivamente no que tange a socialização, de forma intencional.

Oliveira (2012) também apresenta o conceito criado por Vygotsky, de zona de desenvolvimento proximal, no qual a criança recebe as informações e transforma em conhecimento, refere-se também ao nível de desenvolvimento em que se encontra o indivíduo, e através do seu nível de conhecimento já amadurecido consegue agir independentemente, relacionado às habilidades internas para responder às situações.

O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presentes em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetivos, os conhecimentos, às técnicas e os motivos necessários ao desenvolvimento das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura. A realização de tais tarefas, por sua vez, modifica esses instrumentos materiais e simbólicos ou leva à criação de outros (OLIVEIRA, 2012, p. 133).

Para Vygotsky as crianças observam e imitam, isso não é cópia, é uma internalização do modelo reformulado a partir da observação. É de extrema importância ressaltar que as crianças aprendem umas com as outras, através das brincadeiras do dia a dia, seja de montar brinquedos, andar de bicicleta, entre outras (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Por meio desse importante conceito, compreende-se que a criança poderá ser estimulada pedagogicamente, a partir da mediação do professor, no qual proporcione oportunidades para que as crianças interajam entre si, resultando na aprendizagem múltipla, pois como já dito à criança também aprende com outras.

O indivíduo interage com o meio e o meio interage com ele, isso resulta em transformações em ambos os espaços, sobre a linguagem Vygotsky indica que com ela conseguimos relatar à consciência humana, a aquisição linguística sistematiza às funções psicológicas da criança, memória e sua atenção. Wallon por sua vez contribuiu juntamente com ideias de Vygotsky, ressalta-se que ambos apontam para o desenvolvimento humano e a interação com o meio, para Wallon o desenvolvimento só é possível através de recursos apresentados à criança juntamente com a mediação de outra pessoa sendo de extrema importância para a construção de seu pensamento e da consciência (OLIVEIRA, 2012).

Depreende-se que quando a criança está em ambiente escolar terá um professor que auxiliará ela em seus conhecimentos, dando o suporte necessário para a aquisição de novos conhecimento, isso resultará em uma interação de ambas as partes como já ressaltado o

indivíduo interage com o meio, e o professor dará subsídios e apresentar recursos necessários para a construção desse conhecimento.

Oliveira (2012) aponta que para Vygotsky todo indivíduo opera e realiza trocas com o meio e possui um sistema, “tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual, em cada estágio de desenvolvimento” (2012, p. 134). Sendo a escola um local potente para o desenvolvimento, pois com ela é possível desenvolver e aperfeiçoar o desenvolvimento seja o motor, o afetivo e o cognitivo, pois a escola proporciona momentos para que esses desenvolvimentos ocorram de forma lúdica, natural e prazerosa para a criança.

Vygotsky aponta que o ser humano é determinado através da sociabilidade primária, Wallon também traz essa ideia, mas de forma categórica na qual descreve o indivíduo como um ser geneticamente social (IVIC, 2010). Ou seja, é instinto humano ser social, isso está intrínseco.

No olhar de Vygotsky, a partir do qual a criança consegue aprender e assimilar novos conhecimentos através de um indivíduo intermediando seus conhecimentos novos, e que desde bebê é possível observar um ser social. “A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno” (IVIC, 2010, p. 16), o indivíduo não aprende de forma só, ele precisa do outro para aprender.

Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (IVIC, 2010, p. 16).

O desenvolvimento só ocorre perante a observação de um outro indivíduo, na concepção de Vygotsky centrada diretamente na interação social, que desempenha um grande papel para o desenvolvimento da criança. Durante essa interação com o adulto a criança por sua vez apropria-se da linguagem e com isso é possível “[...] a linguagem, na qualidade de instrumento das relações sociais, se transforma em instrumento de organização psíquica interior da criança” (IVIC, 2010, p. 18) para aquisição de novos conhecimento a linguagem é um fator que contribui para a aprendizagem.

Constata-se que a criança quando inserida desde pequena na escola poderá observar as outras, pois o desenvolvimento ocorre a partir da observação do indivíduo perante ao outro, e com isso irá aprimorar seu conhecimento, atrelando a sua experiência que já carrega consigo, pois com a interação social isso acarretará para um impacto em seu desenvolvimento. Na escola a criança interage com pessoas diferentes do seu convívio familiar, pois consegue aprender através de outras crianças e também com seus professores, que carregam consigo outros saberes, e com essa interação dentro da escola resultará em trocas de conhecimento.

Carrara *et al.* (2004) traz a teoria Walloniana da psicogenética, que está relacionada a duas propostas distintas, a afetiva e a cognitiva. A afetiva está diretamente relacionada à interação do indivíduo com os movimentos e gestos que têm intenção perante o outro, já a cognitiva está ligada ao meio físico.

Os autores apontam que Wallon por sua vez também traz a interação da criança com o adulto, que o desenvolvimento principal para ele é a afetividade, que no entanto ocorre nos primeiros anos de vida da criança.

A preponderância afetiva sobre o pensamento está presente nas explicações sobre o mundo objetivo, revelando as origens afetivas da atividade cognitiva. O processo de

simbolização vai permitir que o pensamento se distancie da subjetividade para atingir uma representação mais objetiva da realidade, a partir da preponderância de referências mais objetivas (CARRARA *et al.*, 2004, p. 61).

É possível observar que Wallon retrata a afetividade, Oliveira (2012) indica também, que ele aponta que as emoções do bebê como choro, riso e gestos são possíveis através da consciência e da personalidade, esses são recursos iniciais. Através de seus reflexos e movimentos a criança externaliza seu sentimento interior e expressa algo interno resultando em algo expressivo.

Ao mesmo tempo, a criança torna-se hábil em usar a linguagem emocional para influir sobre seu parceiro e para reagir à uma situação. Posteriormente, o maior domínio da ação, transformando sua forma de relacionar-se com os outros. Nesse processo, a construção de cada nova função pelo indivíduo produz uma ruptura na organização que ele havia até então construído (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

A linguagem emocional é uma forma de comunicação e interação com o outro, Oliveira (2012) apresenta que para Wallon a criança interage por meio de imitação, isso mostra que ela já internalizou o modelo, e a partir disso com base na imagem mental espelha a ação, isso transparece em suas brincadeiras ao imitar a mãe dando-a de comer, reproduz em sua boneca, a criança relembra ação já realizada e reproduz através de imitação.

Conclui-se que a criança desde pequena ao estar em um ambiente escolar, que proporciona um bom desenvolvimento no que se refere à afetividade, pois estará rodeada de oportunidades de aprendizagem, no qual observará as ações de outras crianças e poderá apropriar-se dessas ações realizadas por outras, pois a criança interfere com o meio através de imitações já realizadas por outras crianças, isso resultará na linguagem emocional. Fator que nem sempre é possível à criança de 0 a 3 anos que convive apenas com adultos em seu contexto familiar, reforçando a necessidade das interações escolares.

Carrara *et al.* (2004) afirma que Wallon em sua teoria não se aprofundou sobre a linguagem da criança, mas traz que a linguagem é um suporte para que ocorra o desenvolvimento da construção do seu “eu”, na fase sensório-motora, a linguagem está “relacionadas à nomeação dos objetos, antes de distingui-los do conjunto perceptivo em que estão inseridos, vai se caracterizar pela diversidade de sentidos atribuídos a elas” (CARRARA *et al.*, 2004, p. 60).

No que tange a educação, Carrara (2004) indica a manifestação de Vygotsky diante das propostas pedagógicas, que para ele o ensino de qualidade garante o impulsionamento para o desenvolvimento, isso ocorrerá num processo entre educador e a criança de forma que esse ensino seja com ela.

Infere-se em relação ao ingresso dessa criança, de 0 a 3 anos, na escola, que este proporcionará um bom desenvolvimento na fala, pois terá uma interação não apenas de seus pais, como já apurado, perante a uma boa proposta pedagógica e uma conexão afetiva na relação aluno-professor, isso poderá garantir que seu desenvolvimento seja impulsionado.

Carrara *et al.* (2004) abordam que o papel do educador é essencial para o desenvolvimento “a criança só tem condições de aprender a fazer sozinha num futuro próximo aquilo que ela consegue fazer hoje com a colaboração de alguém mais experiente” (2004, p. 143). É possível observar que nesse sentido a aprendizagem para Vygotsky é colaborativa.

Assim, o ensino deve ser realizado de forma prazerosa, no qual o educador proporcione experiências para a criança, de forma lúdica e experimental, proporcionando conhecimento (CARRARA *et al.*, 2004).

Entende-se que para a aprendizagem ocorrer é indispensável a mediação de alguém mais experiente para auxiliar em novos conhecimentos. Para maior aproximação dos conceitos de Vygotsky e Wallon organizou-se um quadro, que indica as principais ideias correspondentes a cada autor, com conceitos de destaque à reflexão realizada.

**QUADRO 01 - Conceitos principais dos autores**

AUTOR	CONCEITO
Vygotsky	Interação social
	Signos
	Funções mentais superiores
	Linguagem
	Aprendizagem colaborativa
Wallon	Afetividade
	Psicogenética
	Cognitivo
	Imitação

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir dos estudos sobre Vygotsky e Wallon.

## 5 CONCLUSÃO

O processo de percepção da criança percorreu ao longo dos anos muitas modificações, perpassou por muitos conceitos voltados à criança e a infância, até se conseguir a formulação do conceito de cidadão com plenos direitos e deveres como atualmente. Assim, a educação infantil foi reformulada e pensada até chegar a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, mas tendo em vista que as crianças têm a possibilidade de ingresso antecipado, se faz necessário pensar nesse ingresso precoce, entre os 0 a 3 anos de idade.

Com o objetivo de compreender quais as contribuições de Vygotsky e Wallon para o ingresso da criança na Educação Infantil e especificamente discutir qual o benefício da criança que ingressa na Educação Infantil antes do ensino obrigatório, visualizou-se que a organização da família vem mudando com o passar dos anos e com as mulheres também entrando no mercado de trabalho, essa criança necessitou de um local para permanecer e a escola se fez importante para ela nesse contexto. Porém, a escola de educação infantil extrapola esse limite, adquirindo outras esferas de importância.

Apoiando-se nos estudos de Lev Vygotsky e Henri Wallon contou-se contribuições para a percepção da criança e seu desenvolvimento enfatizando nos primeiros anos de vida. Vygotsky e Wallon, contribuíram para o desenvolvimento infantil, e é possível observar que

eles enfatizam as experiências, e a relação do meio, afirmando que é através dessas experiências que se torna possível aprender com os conhecimentos adquiridos e realizar novos conhecimentos.

Tanto Vygotsky e Wallon ressaltam a interação da criança como papel essencial para o desenvolvimento, na qual se aprende através do outro. Conclui-se que com o ingresso da criança de 0 a 3 anos na escola, ela terá oportunidades diversas de aprendizagem, pois terá outras crianças e poderá através da observação aprender coisas novas. Como pode-se ver, as crianças aprendem através de oportunidades oferecidas, que estimulem seu aprendizado e a escola com recursos pedagógicos, proporcionará inúmeras oportunidades de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- CARRARA, Kester *et al.* **Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.
- CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Artmed: Grupo A, 2001.
- GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.
- GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de; PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. [s. l.]: Cortez, 2013.
- SOARES, Sergei; IZAKI, Rejane Sayuri. **A participação feminina no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2819/1/TD\\_923.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2819/1/TD_923.pdf)>

# CAPÍTULO 13

## ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p197-213

Ester Alves dos Santos  
Gabriela Chem de Souza do Rosário



# ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

Ester Alves dos Santos<sup>1</sup>  
Gabriela Chem de Souza do Rosário<sup>2</sup>

## RESUMO

A pandemia da COVID-19 afetou todas as esferas da sociedade, inclusive a educação. Diante desse cenário, o objetivo geral do estudo foi de analisar o processo de alfabetização na realidade escolar em um contexto de pandemia e delimitou-se como objetivos específicos, investigar o desenvolvimento dos educandos na aprendizagem da leitura e escrita e identificar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no processo de alfabetização e letramento. A pesquisa possui caráter qualitativo, e utiliza-se de questionários para coleta de dados, os quais foram realizados por meio de formulário no Google Forms. O público-alvo da pesquisa foram as professoras do Ensino Fundamental dos 1º e 2º anos de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa. O estudo compreendeu que a alfabetização, é um processo contínuo, e que as crianças possuem dificuldades na aprendizagem que precisam ser recuperadas no contexto pós-pandemia. Sendo um dos desafios identificados pelas alfabetizadoras, adaptar-se ao mundo virtual.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação. Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

A COVID-19<sup>3</sup> modificou todas as esferas da sociedade, e inevitavelmente impactou a educação, houve a necessidade de rever as formas de ensinar que eram habituais e adaptá-las à nova realidade. Com isso, o processo de alfabetização e letramento precisou de alternativas para que seu ensino e aprendizagem continuasse, pois era inviável o acompanhamento presencial. Em decorrência dessa necessidade e devido ao distanciamento social, muitas escolas adotaram o ensino híbrido<sup>4</sup>.

No ano letivo de 2020 as Escolas do Município de Ponta Grossa tiveram suas aulas suspensas devido ao Coronavírus, com o cancelamento das aulas presenciais, iniciou-se o processo de aulas remotas na prefeitura do referido município, que ocorreram por meio do Programa Vem Aprender transmitido pela TV Educativa, Facebook e Youtube. Em 2021, o ensino se desenvolveu inicialmente dessa forma, e em maio do mesmo ano, iniciou-se o formato híbrido. Na proposta de organização híbrida, cada turma foi dividida em dois grupos (remoto/presencial), e no decorrer do 2º semestre uma parte da turma estava ora presencial, ora em casa, acompanhando o Programa Vem Aprender.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* santos.esther101@gmail.com;

<sup>2</sup> Professora Unicesumar campus Ponta Grossa. *E-mail:* gabriela.rosario@unicesumar.edu.br;

<sup>3</sup> Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

<sup>4</sup> Dados coletados por orientações direcionadas as escolas pela Secretaria de Educação de Ponta Grossa - PR (SME).

Com o ensino híbrido, os profissionais da educação tiveram que buscar novas possibilidades de ensino-aprendizagem, enfrentando desafios, ao pensar em como atender as demandas que esse momento apresentou, para que houvesse aquisição da leitura e escrita, sem prejuízo à aprendizagem.

Posteriormente, ao final de agosto de 2021, as aulas retornaram de forma presencial com todos os alunos que optaram por voltar a frequentar a escola. Alguns alunos permaneceram no ensino remoto, assistindo ao Programa Vem Aprender e/ou buscando atividades na instituição, apenas as provas eram realizadas presencialmente em horários marcados.

Diante deste contexto, o Estudo de Caso possui a seguinte questão de pesquisa: Como a realidade escolar está encaminhando o processo de alfabetização em um contexto de pandemia?

A partir de tal questionamento delimitou-se o objetivo geral da pesquisa: analisar o processo de alfabetização na realidade escolar em um contexto de pandemia, e como objetivos específicos: investigar o desenvolvimento dos educandos na aprendizagem da leitura e escrita e identificar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no processo de alfabetização e letramento.

Mediante a complexidade do momento vigente, o tema sobreveio em virtude de como se viabilizou a realidade escolar nesse novo contexto de ensino-aprendizagem, especialmente a alfabetização. Considera-se o fato de que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia-se o processo de alfabetização.

Tal indagação ampara-se a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a alfabetização durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, e defende que:

A ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

O documento vigente possui caráter normativo, norteia as instituições escolares tanto públicas como a privadas a respeito das aprendizagens que as crianças precisam desenvolver no período escolar.

Para compreendemos melhor o tema, realizou-se um levantamento bibliográfico da produção acadêmica. As plataformas escolhidas para realizar a pesquisa foram: Educ@, Google Acadêmico, Scielo, Portal da Capes, Academia.edu, BDTD, delineando alguns descritores para a busca.

Seguem os descritores delimitados nas fontes de pesquisa:

**QUADRO 1-** Artigos de produção acadêmica

PLATAFORMA	PALAVRA-CHAVE	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SELECIONADOS	REFERÊNCIA
Google Acadêmico	Alfabetização no período de pandemia	6.500	2	MAINARDES, Jefferson, (2021).
				QUEIROZ, Michele de; SOUSA, Francisca de; DE PAULA, Genegleisson, (2021).

<b>Scielo</b>	Alfabetização em tempos de pandemia	4	1	FERREIRA, Lucimar; FERREIRA, Lúcia; ZEN, Giovana, (2020).
---------------	-------------------------------------	---	---	---

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

As palavras destacadas em negrito na tabela, são como “rede” para obter uma variada busca das derivadas, resultando variações. As fontes de pesquisa selecionadas foram apenas duas plataformas, a do Google Acadêmico e da Scielo, dentre as seis citadas anteriormente, quatro foram descartadas, pois as mesmas não apresentavam artigos voltados à temática.

Observou-se durante a busca de fontes, a falta de pesquisas sobre o tema em algumas plataformas, concluindo que o assunto é algo novo, que está em pauta em debates e palestras proporcionadas via Youtube, Meet, entre outras.

O artigo do autor Mainardes (2021) evidencia que o impacto que a pandemia causou acarretara perdas, dificuldades e defasagens no processo de aprendizagem. Assim, demandará algum tempo para superar essas lacunas, sendo necessário estabelecer estratégias, e planejamentos de médio, curto (diagnósticos de aprendizagem, diferenciação curricular) e longo prazo (determinar estratégias) para intervir nestes atrasos.

O artigo dos autores Queiroz, Souza, e De Paula (2021), possui um foco diferente, discorre sobre como se desenvolveu o processo de alfabetização no ambiente domiciliar, pois era inviável participar de atividades escolares presenciais. Assim, era primordial a participação ativa dos pais e responsáveis para amparar o aluno para que a aprendizagem ocorresse. O trabalho conclui que a aprendizagem de muitas crianças se encontra em defasagem devido a alguns pais não terem preparo para mediar seus filhos neste processo, uma vez que lhes faltam conhecimentos pedagógicos.

Por fim, as autoras Ferreira, Ferreira e Zen (2020) analisam as alternativas que os professores buscaram para oferecer condições para a apropriação da leitura e da escrita. Contemplam que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), limitou a socialização, além de afetar os aspectos de leitura e escrita, pois esse trabalho específico, a alfabetização, carece de um contato direto no acompanhamento do processo de aprendizagem.

Portanto, a partir das pesquisas de levantamento de produção acadêmica, pode-se perceber a importância da temática, para compreender os caminhos que percorreu a alfabetização neste período de pandemia (COVID-19), que afetou todas as esferas da sociedade, como também a educação. Conclui-se que os indicativos foram de dificuldades na aprendizagem, falta de conhecimento pedagógico dos pais em mediar seus filhos neste processo e também que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) afetou a socialização, ressalta-se a necessidade de mais produções sobre a temática.

A partir de tais indicativos, elaborou-se o presente artigo com os seguintes elementos: Introdução, seguida pela seção que apresenta reflexões sobre alfabetização; abordando em suas subseções o histórico da alfabetização, e a alfabetização e letramento. Posteriormente, apresenta-se a metodologia, que relata como se desenvolveu a pesquisa, suas características, e as particularidades da escola escolhida para realizar o estudo de caso.

Na próxima seção, denominada discussão dos dados, discute-se a analisa-se, os relatos dos professores da Escola Íris.

Por fim, apresenta-se as considerações finais.

## 2 REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Em virtude do cenário atual, ocasionado pela pandemia (COVID-19) houve uma necessidade de alterar os meios de ensino. Os profissionais da educação dedicaram-se na busca de novos recursos de ensino-aprendizagem, através do uso de novas tecnologias e métodos no processo de alfabetização.

Para falar sobre esse contexto, deve-se compreender primeiramente a conceituação do termo alfabetização. Conforme Soares (2005, p. 24):

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Sendo assim, a alfabetização concerne a aquisição da escrita, no que se refere a habilidades de aprendizagem para o exercício da leitura e escrita, sendo uma prática de linguagem. Esse processo, ocorre durante a escolarização, em um contexto formal.

Porém, a alfabetização neste sentido técnico de apropriação do código de escrita, não foi suficiente, diante de uma qualidade de vida social, e de uma cultura escrita, portanto, o letramento se faz necessário.

Dessa forma, o letramento se distingue nos aspectos sócio-históricos na aquisição da escrita, por meio dele viabiliza-se o sistema de escrita no ambiente social, de forma generalizada ou restrita. Com isso, “o termo letramento tem sido conceituado ora como o conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas, ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito” (SOARES, 2020, p. 32).

O conceito de letramento sobreveio a partir da ampliação da conceituação de alfabetização, estes apesar de serem distintos, são complementares. Segundo Soares (2020, p. 27), alfabetização e letramento:

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e independentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva articula-se o texto como o eixo central da alfabetização e letramento, possibilitando a articulação desses dois processos de maneira interdependente. De acordo com Soares (2020), o letrar desenvolve as habilidades de interpretação, leitura, e de produção de texto, e o ato de alfabetizar necessita que os alunos se apropriem do sistema alfabético para que possam escrever e ler textos. No processo de alfabetização e letramento, o conceito do texto se amplia, com as discussões sobre os diferentes gêneros textuais durante o ciclo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Portanto, é imprescindível articular essas duas perspectivas, alfabetizar e letrar, a práticas textuais pois a criança compreende a língua oral através do ouvir os textos ou até mesmo fala-los, também por meio das interações e da mesma maneira aprende a escrita buscando o significado e sentido, em materiais escritos.

## 2.1 HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização foi marcada por disputas, principalmente em relação a qual método deveria ser aplicado em sala de aula. Uns consideravam que o melhor método era tradicional, e outros presumiam que eram portadores de um revolucionário método de alfabetização. Segundo Mortatti (2006, p. 1):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Até então no final do Império brasileiro, o ensino da leitura era caracterizado pelos métodos de marcha sintética; fônico; da soletração; da silabação, a partir das sílabas. Em 1880, a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, mas conhecida como o “método João de Deus” foi programaticamente divulgada. Com isso, o método “baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6). Por não apresentar resultados totalmente positivos o método foi questionado e substituído.

Segundo a autora, na primeira década republicana, os professores começaram a defender o método analítico, alcançando a obrigatoriedade em sua utilização nas escolas paulistas em instituições públicas, apesar da maioria dos professores reclamarem da lentidão do resultado do método. Seu uso obrigatório se desfez até a proposta da Reforma Sampaio Dória, a autonomia didática.

Em virtude da proposta da Reforma Sampaio Dória, a autonomia didática, na década de 1920 (meados) acentuaram a resistências dos professores acerca do uso do método analítico, propondo novas soluções às problemáticas do ensino da leitura e escrita. Com isso, conciliaram os métodos de ensino, analítico e sintético, e “em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes” (MORTATTI, 2006, p. 8).

No final da década de 1970, surge uma nova tradição de ensino de leitura e escrita, a alfabetização sobre medida, na qual visava-se ensinar, conforme a maturidade da criança, resultando que a ordem didática seja subordinada a ordem psicológica. Já no início da década de 1980, essa tradição foi questionada, a partir das decorrências das novas urgências sociais e políticas, passou-se a propor mudanças na educação, para impedir o fracasso escolar na alfabetização. Em virtude disso, introduziu o pensamento construtivista no Brasil, voltado à alfabetização, com influência da pesquisadora Emília Ferreiro (com a obra psicogênese da língua escrita) e colaboradores. Segundo Mortatti, sobreveio o construtivismo não como um novo método, mas como uma revolução conceitual, ocasionando o abandono de práticas e teorias tradicionais, levando ao questionamento da necessidade das cartilhas. De acordo com Mortatti (2006, p. 11):

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Em continuidade, surge uma nova tradição, denominada desmetodização da alfabetização, centrada em como aprende e em quem aprende a língua escrita, chegando a uma ilusória concordância que a aprendizagem independe do ensino.

Segundo Soares (2004, p. 11), “a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”. Pode-se compreender que durante a guerra dos métodos ficou-se sem uma teoria e desprovido de uma prática.

Contudo, assim como se deve haver uma junção entre a teoria e prática, também não se pode dissociar o processo de alfabetização do processo de letramento, pois ambas ocorrem de forma simultânea, “é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2004, p. 15). Cabe a cada professor utilizar as facetas da alfabetização e letramento integrando a necessidade de cada aluno, sempre inovando como também buscar novas estratégias para o ensino-aprendizagem.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS INDISSOCIÁVEIS

Ao longo da história da alfabetização, o letramento se apresentou como uma possibilidade de suprir essas lacunas que foram originadas na “guerra dos métodos”. Segundo Soares (2004, p. 8):

(...) no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

O que resultou segundo a autora o apagamento da alfabetização, levando por vezes ao seu fracasso. A partir da perda da peculiaridade do processo de alfabetização, altos índices de repetência e reprovação foram gerados.

Sem dúvida, aspectos que devem ser adotados para que seja realizada a alfabetização com qualidade, é ter uma organização pedagógica acerca dos objetivos a serem alcançados gradativamente, ao longo do processo de escolarização, como também formação de professores, e principalmente o desenvolvimento da alfabetização num contexto de letramento.

De acordo com Carvalho (2005, p. 65) “alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com diversos usos sociais da leitura e escrita”. O letramento e a alfabetização proporcionam ao aluno, se tornar um cidadão ativo, interagindo com seu meio, sendo capaz de ser crítico-reflexivo em seu contexto e no que lê. Tfouni (2006, p. 24-25), afirma que:

(...) considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um “continuum”. Desse modo estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias “letrado” e “iletrado”, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, receptivamente, “alfabetizado” e “não-alfabetizado”.

Desse modo, o conceito de letramento se expande, de maneira alguma substituindo a visão de alfabetização, apesar de serem processos distintos, são indissociáveis, se completam, constituem-se como primordiais para a construção de escrita e leitura.

Destarte, a instituição escolar possui a função de alfabetizar os alunos em um contexto letrado, a escola pode desenvolver práticas de letramento antes mesmo do aluno estar alfabetizado. Sendo necessário salientar aos alunos a necessidade do exercício de leitura e escrita, possibilitando que vivenciem as diferentes situações do uso, demonstrando sua utilidade

para resolver problemas do cotidiano, conhecer e obter informações, escrever e estudar. Assim, formando um escritor e leitor, crítico-reflexivo de sua realidade.

Tais reflexões tornam-se pertinentes para embasar a proposta da presente pesquisa, ao compreender a forma com que o alfabetizar se desenvolveu no Brasil, refletindo sobre alguns limites e desafios presentes antes mesmo das dificuldades impostas pela pandemia.

### 3 METODOLOGIA

Nesse contexto, o objetivo central da pesquisa é analisar o processo de alfabetização na realidade escolar em um contexto de pandemia, e para tal delimitou-se como objetivos específicos investigar o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, e identificar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, a metodologia adotada neste trabalho é o estudo de caso, de caráter qualitativo.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2000, p. 78) relaciona-se com os pressupostos de que:

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Deste modo, a pesquisa se constitui como um estudo de caso, pois possui o proposto de investigação do fenômeno contemporâneo do contexto de pandemia, na qual tem como intuito de:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2017, p. 37).

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, realizado no google forms, e também entregue de forma impressa as professoras do Ensino Fundamental dos 1º e 2º anos da Escola Íris, de Ponta Grossa-PR, as professoras puderam optar sobre o modelo de questionário para participação. O questionário contemplou sete perguntas, voltada à realidade escolar no processo de alfabetização no período de pandemia COVID-19 foi considerado a análise de dados a partir da recorrência de informações (TRIVIÑOS, 1987).

A Escola Íris foi convidada a participar, devido ao conhecimento da pesquisadora sobre a instituição ofertar 5 turmas do 1º ano, e 5 do 2º ano, nessa faixa etária de 6 a 7 anos, sendo esse número expressivo na cidade de Ponta Grossa. Das 10 professoras convidadas, 4 aceitaram participar da pesquisa e para preservar suas identidades foram nomeadas de P1 até P4. A pedagoga da instituição também foi convidada, e aceitou participar da pesquisa.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e recebeu aprovação por meio do parecer 5.338.379. Após a aprovação, foram realizadas as seguintes perguntas às professoras:

- 1) Essa pesquisa se desenvolve a partir de reflexões sobre o processo de alfabetização. Sobre essa temática, comente em sua concepção: Quem aprende? O que aprende? Quando aprende?
- 2) Para a compreensão do processo de alfabetização, você utiliza algum(a) autor(a) para fundamentar suas aulas? Se sim, quais?
- 3) Como está sendo o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita? Comente sobre esses aspectos durante o ensino remoto e/ou híbrido:
- 4) Compartilhe como foi a realidade de sua turma no modelo de ensino remoto e/ou híbrido.
- 5) Qual foi sua prática alfabetizadora adotada para o ensino remoto e/ou híbrido?
- 6) Houve alguma avaliação? Se sim, quais foram os resultados? Comente sobre como você desenvolveu essa avaliação.
- 7) Tendo em vista o contexto atual, qual foram os desafios e facilidades identificados no processo de Alfabetização e Letramento?

E a seguinte pergunta à pedagoga:

- 1) Como as professoras desenvolveram a avaliação no período de pandemia?

#### 4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, os dados coletados são apresentados e organizados em quadros com suas respectivas respostas. No primeiro quadro, numa perspectiva: quem aprende, o que aprende, quando aprende, as participantes da pesquisa indicaram concepções acerca deste sujeito, como também compreensões no que se refere a alfabetização.

**QUADRO 2** – Pergunta 1

<b>PROFESSORAS DO 1º ANO</b>	
<b>P1</b>	“A alfabetização é muito peculiar, pois é preciso utilizar-se de vários métodos. Leitura diária do alfabeto, alfabeto móvel, hipóteses de escrita, leitura do silabário, método fônico, etc. Também gosto de utilizar diferentes gêneros textuais e atividades específicas para cada fase de escrita”.
<b>P2</b>	“Sim, pois as crianças já chegam na escola com uma bagagem grafocêntrica e estão em contínua aprendizagem no ambiente escolar, mas também no lar com as tarefas, interações com os responsáveis, etc...”.
<b>P3</b>	“O processo de alfabetização deve estar voltado para a necessidade de cada aluno. O professor deve buscar metodologias diferenciadas para atender e sanar possíveis entraves”.
<b>PROFESSORA DO 2º ANO</b>	
<b>P4</b>	“Acredito que o foco central deva ser o aluno, com isso esse processo de alfabetização deve ser centrado no mesmo. Cabe ao educador desenvolver métodos e práticas pedagógicas que venham facilitar e auxiliar esse aprendizado para que o educando possa ter suas dificuldades sanadas e um pleno desenvolvimento globalmente processo”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Analisando os relatos das alfabetizadoras, pode-se contemplar que a P1 descreve sua prática em sala de aula, a qual é voltada ao desenvolvimento do reconhecimento de letras e

consciência fonológica. A professora, se abstém em restringir-se a uma forma de ensino, mas afirma que busca uma gama de possibilidades de trabalho, com diferentes métodos, como também gêneros textuais.

Pode-se compreender que a alfabetização não possui uma receita na qual deve ser seguida, mas possui alguns componentes indissociáveis e imprescindíveis entre eles o texto, e o alfalettrar. Trabalhar o texto como eixo possibilita “a articulação de alfabetização e letramento de forma independente” (SOARES, 2020, p. 33). A resposta da professora também remete à superação da limitação da escolha do método, como discutido por Mortatti (2006), fator que também é percebido na resposta da P3.

A P2 nos traz sua compreensão do sujeito que aprende, no qual possui uma bagagem grafocêntrica, ou seja, convive em um ambiente com códigos de escrita a serem decodificados. Segundo Soares (2005, p. 43):

Quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia.

Na aprendizagem de leitura e escrita, deve-se prosseguir com procedimentos de reconhecimento de letras, grafadas de diferentes formas, para adquirir rapidez em escrita e fluência na leitura. Esse fator embora não mencionado pelas participantes, pode inferir na dificuldade de não acompanhar esse processo de perto, ocasionado pelo ensino a distância que lhes foi imposto.

A P2 e P4 indicam compreender que o foco central é o aluno, e que o professor busca desenvolver práticas pedagógicas para facilitar e auxiliar sua aprendizagem. Todavia, houve divergências na concepção do sujeito central desse ensino ao longo da história da alfabetização, no qual era visado a utilização de métodos, deixando de lado a criança, e a indagação de quem, o que, quando este aluno aprende:

(...) o foco dos métodos em como ensinar vem sendo bastante ampliado pelo reconhecimento de que o ensino deve configurar-se em função do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, o que é decorrência de estudos e pesquisas no campo das ciências linguísticas e das ciências psicológicas, que, a partir de meados do século passado, se voltaram para a compreensão de como a criança aprende este objeto, a língua escrita (SOARES, 2020, p. 287).

Cabe destacar que apesar, de buscarem métodos de ensino, esses não sobressaem ao sujeito principal, o aluno, segundo o relato das participantes. A aprendizagem centrada na criança, proporciona a ação individual do interesse de aprender, propiciando a construção de reflexões originais e novos questionamentos (PINHEIRO e BATISTA, 2018).

Por sua vez, o professor alfabetizador acompanha os passos de seus alunos no desenvolvimento linguístico e cognitivo. Dessa forma, a ação educativa demanda práticas diferenciadas, visando a totalidade da aprendizagem de leitura inicial e escrita da criança. Essa prática alfabetizadora, deve ser fundamentada pela práxis, ou seja, junção entre teoria e prática, caso contrário será meramente insignificativa (MEDEIROS e OLIVEIRA CABRAL, 2006).

Diante disso, questionou-se as professoras, se as mesmas fundamentavam teoricamente suas aulas com algum(a) autor(a) para compreensão do processo de alfabetização.

Sobre sua fundamentação teórica, algumas professoras se posicionam, outras não.

### QUADRO 3 – Pergunta 2

PROFESSORAS DO 1º ANO	
P1	-
P2	-
P3	“Emília Ferreiro”.
PROFESSORA DO 2º ANO	
P4	“Sim. Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magna Soares”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Das professoras que se posicionaram, os nomes citados foram: Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares. As obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky discutem sobre a teoria da psicogênese da língua escrita (construção da escrita). Magda Soares, traz a articulação da alfabetização e letramento, chamando esses dois processos distintos de alfalettrar.

Considera-se positivo tal posicionamento, pois, a atividade docente necessita estar articulada com a práxis, com o intuito de transformação da realidade. Com isso, o exercício docente precisa ser transformador contendo a consciência crítica, para que isso ocorra o professor deve compreender que a teoria e prática são indissociáveis (MEDEIROS e OLIVEIRA CABRAL, 2006).

Sendo assim, com embasamento teórico o professor alfabetizador necessita acompanhar este processo de aprendizagem com um contato direto. Vale, ressaltar que duas educadoras entrevistadas não responderam ou não souberam responder à pergunta sobre qual autor(a) se fundamentava sua aula, fator considerado preocupante no que diz respeito a demanda pela práxis (unidade teoria e prática). Em seguida está a análise dos quadros 4 e 5, que por apresentarem similaridade de respostas e recorrência, foram analisados em sequência. Em primeiro momento, questionou-se como se desenvolveu a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando os aspectos do ensino remoto/híbrido, sobre tal questionamento obteve-se as seguintes colocações:

### QUADRO 4 – Pergunta 3

PROFESSORAS DO 1º ANO	
P1	“Os alunos estão tendo um bom desenvolvimento, devido ao estímulo diário em sala de aula e o comprometimento das famílias”.
P2	“Alguns alunos voltaram com muitas dificuldades na leitura e escrita, pois não assistiram as aulas da TV e não participavam do meet”.
P3	“Desafiadora, pois alguns alunos não tem o apoio da família e se os tem, os pais não tem um perfil pedagógico para auxiliarem corretamente”.
PROFESSORA DO 2º ANO	
P4	“É um trabalho árduo, complexo, mas ao mesmo tempo prazeroso. Pois, o processo de aprendizagem da escrita e leitura necessita de estratégias didáticas por parte do educador. Durante o ensino remoto, foi possível notar que os pais/responsáveis, muito das vezes, não sabem lidar com esse processo que é o de alfabetização. Além disso, alguns alunos apresentam dificuldade de aprendizagem que pode estar ligada com disfunções neurológicas como dislexia, entre outros problemas, externos no ambiente escolar ou talvez o ambiente familiar conturbado. Tenho em mente que, a aprendizagem da leitura e escrita são processos sistemáticos que necessitam ser construídos diariamente no ambiente social”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Perante este cenário, considerações sobre a realidade da turma no modelo de ensino remoto e/ou híbrido se fizeram necessárias. As participantes compartilharam seus pontos de vistas, a partir de seu contexto em sala de aula. Assim, pode-se contemplar os caminhos que percorreu a aprendizagem:

#### QUADRO 5 – Pergunta 4

PROFESSORAS DO 1º ANO	
P1	“O ensino híbrido foi bem complexo e desafiador. Mas apesar de tudo eu tive uma boa participação das famílias que cooperaram muito auxiliando os alunos nas atividades e tarefas enviadas diariamente via waths. Eu sempre estava presente orientando os pais e tirando dúvidas quando necessário”.
P2	“Os alunos estão bem atrasados, não acompanham os conteúdos”.
P3	“Desafiadora, pois houveram alguns entraves como falta de apoio do núcleo familiar”.
PROFESSORA DO 2º ANO	
P4	“Bom, ela trouxe à tona dificuldades dos atores do sistema de educação. Todos tiveram de se adaptar. Além disso, ampliou-se as experiências de aprendizagem e aproximou a educação da tecnologia. Tornando a escola mais contemporânea”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

A P1 relata que as famílias estão presentes no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos, como evidencia que há estímulos durante as aulas. Diante disso, se compreende que é primordial que o docente em sua prática pedagógica proporcione estímulo afetivo e intelectual para seus alunos, mas também que a aprendizagem depende da inter-relação familiar, e subsequente a relação entre aluno e professor (CASARIN, 2007).

Já a P2 descreve que os alunos possuem dificuldades de aprendizagem, conseqüentemente por não acompanharem as aulas da TV e meet. Isso ocorre, por vários motivos, incluindo falta de apoio familiar, como indicado anteriormente, o papel dos responsáveis/pais influencia o rendimento escolar e o comportamento dos filhos.

Como pode-se perceber as respostas da P1 e P2 são conflitantes, e reafirmadas pela P3, pois sabe-se que o contexto de cada sala de aula é diferente entre si, envolvem inúmeros fatores tais como: metodologia adotada pela professora, apoio dos pais, entre outros.

A P4 contempla diversos fatores que envolvem a aprendizagem escolar, indicando que o professor necessita adotar estratégias pedagógicas, sendo essencial a participação dos pais/responsáveis, bem como possui alunos com dificuldades de aprendizagem (disfunções neurológicas/ambiente conturbado familiar).

Diante do exposto é evidente que a família que acompanha o processo de aprendizagem de seu filho, propicia a intervenção de antemão para as possíveis dificuldades escolares. Assim, dificilmente ocorrerá a defasagem de aprendizagem. Mas também se questiona as possibilidades da família para fazer tal acompanhamento, na qual não se possui um olhar pedagógico, ou por vezes o material tecnológico necessário.

Aprofundando o papel do professor nessa relação, se compreende que se deve trilhar um caminho em direção a uma finalidade, que a criança “se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos” (SOARES, 2020, p. 291). Para que isso aconteça a prática alfabetizadora é fundamental para o professor.

Desta forma, na indagação às professoras sobre qual as práticas alfabetizadoras adotadas por elas, para o ensino remoto e/ou híbrido, foram pontuados os seguintes elementos:

### QUADRO 6 – Pergunta 5

PROFESSORAS DO 1º ANO	
P1	“Foi necessária a união de esforços entre famílias e professora para que as crianças conseguissem aprender. Os alunos que fixaram no ensino remoto, assistiam aulas via <i>meet</i> e recebiam as tarefas via <i>watts</i> . Foi necessária utilizar-se de vídeos educativos para melhor compreensão dos conteúdos estudados”.
P2	“Aulas pela TV, atividades impressas disponibilizadas, aulas pelo <i>meet</i> , aulas presenciais”.
P3	“Aulas com experiências, jogos online, aulas interativas, etc..”.
PROFESSORA DO 2º ANO	
P4	“Busquei trabalhar motivando os alunos intrinsecamente, para que eles mantivessem conectados com a escola, com o processo de aprendizagem”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

A P1 relata que no remoto realizaram atividades enviadas por ela, via *whats*, como também acompanhavam as aulas via *meet*, sendo necessário a utilização de vídeos relacionados aos conteúdos. A P2 acrescentou que disponibilizaram atividades impressas, e realizavam aulas presenciais. Certamente, a prática pedagógica neste modelo de ensino deve ser organizada de maneira articulada e ordenada com a finalidade de atingir determinados conhecimentos e habilidades e de acordo com cada realidade.

As estratégias para o modelo remoto/híbrido adotadas pela P3, propiciaram aulas com experiências, interativas, utilizando jogos online. Assim, para que o tempo proporcionado para aula na plataforma *Meet* seja enriquecedor, pode-se compreender que “o planejamento de sua ação pedagógica, que não pode ser improvisada a cada dia, sem dar seguimento ao caminho que deveria estar traçado: onde as crianças já chegaram, os passos já dados, os passos necessários para que elas avancem” (SOARES, 2020, p. 300).

Ademais, a P4 mostra uma visão além do planejamento, relata sobre sua relação com os alunos, que se desenvolve de forma afetiva, incentivando-os, motivando para que o ambiente escolar seja agradável, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, o processo de ensino-aprendizagem necessita de um acompanhamento, a partir de uma avaliação diagnóstica, contínua e processual, a fim, de orientar e intervir as dificuldades escolares. No período de pandemia não ocorreu dessa forma infelizmente, pois o professor não estava presente de forma direta no desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem, fator que enaltece as tentativas de metodologias inovadoras utilizadas pelas docentes.

As ações descritas foram originadas na pandemia, não existiam no cotidiano da sala de aula presencial. Com isso, foi realizado a indagação se ocorreu alguma avaliação, caso houvesse foi solicitado que compartilhassem os resultados, e como se desenvolveu a avaliação.

### QUADRO 7 – Pergunta 6

PROFESSORAS DO 1º ANO	
P1	“Sim os alunos híbridos fizeram na escola e os alunos remotos que não puderam vir à escola, fizeram via <i>meet</i> . Apesar de tudo, tiveram bons resultados”.
P2	“Sim, alguns fizeram com os responsáveis em casa, outros optaram em escolher o horário e dia e fizeram na sala de aula”.
P3	“Sim. Alguns surpreendentes. De forma dinâmica”.

PROFESSORA DO 2º ANO	
P4	“Sim. Na maioria positivo. A avaliação ocorreu de forma interativa, levou-se em conta a participação nas aulas síncronas, o compromisso com as tarefas e a realização dos trabalhos, jogos, formulários, aulas online, trocas nos grupos de whatsapp. Avalie o dia a dia dos alunos”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

A P1 compartilha que neste momento de pandemia COVID-19, alguns alunos optaram em realizar a avaliação via *meet/remoto*, e os alunos híbridos fizeram na escola presencialmente. Ambos obtiveram em seu ver, um bom resultado. A P2 completou, que os alunos tiveram auxílio dos pais em seu desempenho de avaliação.

De acordo com a P4, sua avaliação está no acompanhamento da aprendizagem no cotidiano de seus alunos. Com isso, pode-se compreender que:

(...) diagnósticos permanentes como característica a atuação das/os professoras/es na sala de aula: sempre acompanhando a aprendizagem das crianças e atentas/os a dificuldades ou dúvidas que elas manifestem, para orientá-las a vencê-las quando se manifestem, no contexto da sua turma e de sua sala de aula. São diagnósticos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, considerados parte da ação docente cotidiana (SOARES, 2020, p. 311).

Ainda sobre a avaliação, a pedagoga foi questionada sobre como as professoras a desenvolveram. Esta comentou que as professoras revisaram os conteúdos, bem como os alunos realizaram avaliações externas e internas.

#### QUADRO 8 – Resposta da pedagoga

PEDAGOGA	Comente como as professoras desenvolveram essa avaliação.
	“De forma satisfatória. As professoras aplicaram revisão aos alunos, para que os mesmos pudessem ficar os conteúdos. Os alunos participaram de avaliações externas e internas”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Diante disso, podemos compreender que as avaliações dependem de metas claras a atingir, para que as crianças se tornem alfabetizadas e letradas. As metas são as propostas curriculares voltadas ao ciclo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2018).

Infere-se que nesse momento, as avaliações ocorreram de forma diferente, pois, permitiu consultas, auxílios, indicando que a maior preocupação era a participação do aluno.

Destarte, ao contexto da COVID-19, indagou-se a respeito dos desafios e facilidades identificados no processo de Alfabetização e Letramento às pesquisadas. Segue relatos sobre cada contexto de sala de aula.

#### QUADRO 9 – Pergunta 7

PROFESSORAS DO 1º ANO	
P1	“O maior desafio foi alfabetizar os alunos que estavam no ensino remoto. Como saber se realmente estavam se desenvolvendo? Eu pedia para as famílias enviarem vídeos dos alunos tentando ler, porém alguns decoravam as palavras e outros simplesmente não mandavam. Resultado? Vieram em novembro pra escola e alguns não reconhecem nem as vogais, e isso fará muita falta no próximo ano”.
P2	“O tempo é muito curto para recuperar, estou tentando, mas eles não tiveram educação infantil praticamente, pois muitos não participavam o ano passado e as dificuldades com a máscara pra

	ensinar, ouvir o som, ver a boca do professor está fazendo com que troquem os sons”.
<b>P3</b>	“Desafios: adaptar ao mundo virtual. Facilidades: família mais próxima da escola”.
<b>PROFESSORA DO 2º ANO</b>	
<b>P4</b>	“Os aspectos facilitadores identificados é o uso de tecnologias, aproximação entre escola e a família. Os desafios é a falta de interesse, desmotivação, ausência de apoio do grupo familiar”.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Por meio das respostas da P1, P2, P3 e P4, pode-se observar que os desafios identificados, se dão a partir do fato de que, com o ensino remoto não houve a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois era inviável. O que acarretou dificuldades escolares, sendo necessário a retomada de conteúdos no próximo ano. Tal fato é confirmado pela literatura, pois, o contato direto entre aluno-professor é essencial. Segundo a autora Soares (2020, p. 310):

Acompanhamento é substantivo derivado do verbo acompanhar a que se acresce o sufixo – mento, que forma substantivos derivados de verbos que designem ação. Acompanhamento é, pois, a ação de acompanhar, uma ação que os dicionários definem como “estar ou ficar junto a alguém”. É esse o sentido que tem essa palavra no título desta unidade, compreendendo-se que o “alguém” é a criança. Portanto, acompanhamento, nesta unidade, significa a ação da/o professora/or de estar junto à criança em seu processo de aprendizagem”.

De acordo com a autora “é significativo pensar que acompanhamento é repartir nosso conhecimento com as crianças” (SOARES, 2020, p. 310). Assim, por meio do acompanhamento dos diagnósticos podemos identificar as dificuldades “(...) que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são os “sintomas” que nos permitem definir e orientar a intervenção (...)” (SOARES, 2020, p. 310).

Em suma, podemos compreender que a pandemia causou algumas lacunas no processo de alfabetização, tal como afirmado na pesquisa de Mainardes (2021). Assim, é preciso uma instrução direta por parte do alfabetizador para que haja desenvolvimento no aluno, referindo-se a sua capacitação de analisar e segmentar as palavras em fonemas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020 e 2021, os profissionais da educação tiveram que buscar novas possibilidades de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos elencados na organização escolar para que não fosse prejudicado o ensino-aprendizagem dos alunos. Com isso, exigiu-se maior participação entre pais e professores e maior comprometimento por parte da equipe de gestão da instituição no que se refere a situação dos alunos, entre outros aspectos. A avaliação desenvolvida neste contexto visava a participação do aluno, pois no caso dos alunos remotos, a realizavam em suas casas, com consultas e auxílios dos pais/responsáveis.

Assim sendo, a avaliação neste processo, ciclo de alfabetização e letramento, para as professoras, possui natureza diagnóstica, na qual visa-se acompanhar o desenvolvimento da criança e as possíveis dificuldades da mesma no processo de aprendizagem, com o intuito de orientar e intervir. Porém, na pandemia era inviável a professora ter o conhecimento se este aluno estava aprendendo, além das provas, e atividades realizadas, faltava-lhes a interação entre professor e aluno.

Destarte, o acompanhamento advém através dos diagnósticos, na qual pode possuir diferentes objetivos, diagnósticos permanentes (está presente em todos os momentos do

processo) ou periódicos. Segundo a autora Soares (2020, p. 307) “(...) o que é fundamental é que a criança compreenda que, quando se aprende a língua escrita, o que se aprende é a ler e a produzir textos”. Assim, no ciclo de alfabetização e letramento, necessita-se ter uma organização pedagógica que tenha diferentes atividades de aquisição de saberes a serem desenvolvidos, para que os objetivos de aprendizagens definidos, sejam de forma progressiva consolidadas.

Por sua vez, o planejamento do professor, exige fundamentos, nos quais demanda-se habilidades e conhecimentos do que se pretende alcançar. Isso possibilita ao professor uma melhor visualização para compreender o que os alunos já percorram no processo de ensino-aprendizagem, e assim avançar.

Vale ressaltar que o objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de alfabetização na realidade escolar em um contexto de pandemia e delineou-se como objetivos específicos, investigar o desenvolvimento dos educandos na aprendizagem da leitura e escrita e identificar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no processo de alfabetização e letramento. O estudo compreendeu que a alfabetização, é um processo contínuo, que exige acompanhamento por parte do professor alfabetizador para evitar dificuldades e defasagem de aprendizagem, bem como a pesquisa salienta que a participação da família é primordial para o desenvolvimento e avanço da aprendizagem da criança.

Inevitavelmente a pandemia afetou a educação, o que exigiu novos direcionamentos por parte do sistema de ensino para que a escolarização continuasse. Entretanto os relatos das professoras demonstraram preocupação no desenvolvimento escolar de seus alunos, em detrimento dessas preocupações as docentes, aliaram-se as novas tecnologias para que o ensino-aprendizagem continuasse.

Estes profissionais comprometidos na atribuição de sua função, na busca de proporcionar uma aprendizagem de qualidade, significativa a seus alunos, com vistas a propiciar transformação da realidade, indicam que o desafio enfrentado foi o de alfabetizar os alunos no modelo remoto.

Portanto, sobre como a realidade escolar encaminhou-se o processo de alfabetização em um contexto de pandemia, pautada na questão de pesquisa, constata-se que ocorreram constantes processos de mudança, nos quais tanto o sistema educacional como as instituições buscaram sanar lacunas que a educação a distância causou na aprendizagem, principalmente na alfabetização. As professoras buscaram diferentes práticas pedagógicas, sendo um dos desafios identificados adaptar-se ao mundo virtual, bem como pode-se contemplar nas falas das alfabetizadoras que as crianças possuem dificuldades na aprendizagem que precisam ser recuperadas no contexto pós-pandemia.

Por fim, ainda se necessita de debates sobre a temática para que os profissionais de educação estejam amparados por discussões teórico-práticas, que proporcionem reflexões, para que possam intervir neste cenário pós primeiros anos de pandemia.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DE QUEIROZ, Michele; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. **Educação e Pandemia**: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.
- FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. **Alfabetização em tempos de pandemia**: perspectivas para o ensino da língua materna. *fólio-Revista de Letras*, v. 12, n. 2, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LUIZ, Sylvania Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. 2020.
- MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização em tempos de pandemia**. CONSTANT, E.(org.), 2021.
- MEDEIROS, Marinalva Veras; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, p. 0, 2006.
- MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e alfabetização**: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, p. 1-16, 2006.
- NARCISO, Rodi; HAUTH, Catyane Roberta. Alfabetização e letramento: o papel do educador nesse processo. **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 3, p. 87-95, 2021.
- PINHEIRO, Marlene Nogueira; BATISTA, Eraldo Carlos. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 7, n. 8, p. 70-85, 2018.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências social**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# CAPÍTULO 14

## IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p214-248

Marisol Rodrigues Gomes Trindade  
Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf



# IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Marisol Rodrigues Gomes Trindade <sup>1</sup>

Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf <sup>2</sup>

## RESUMO

A brinquedoteca hospitalar pode fornecer às crianças e adolescentes que as frequentam um espaço seguro onde irão se divertir e aprender. Para tanto, o profissional de Pedagogia tem um papel importante nesse processo. Assim, este estudo tem como objetivo evidenciar qual a importância do profissional licenciado em Pedagogia na brinquedoteca hospitalar. Uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica foi realizada em bases de dados. Quatro estudos foram selecionados. A partir de uma análise de natureza qualitativa, foi possível observar que o pedagogo tem um papel essencial para promover um ensino de qualidade às crianças por meio do uso lúdico no ambiente hospitalar. Considera-se que o pedagogo tem papel importante no processo de ensino aprendizagem, além desse profissional também amparar as crianças fazendo com que compreendam as atividades pedagógicas realizadas por elas, o que faz com que isso mereça uma maior atenção nos cursos de Licenciaturas.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Hospitalar. Pedagogia.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de hospitalização infantil, mesmo que temporário, é um momento delicado. Cunha *et al.* (2007) afirmam que a criança internada no hospital onde esteja implantada uma brinquedoteca, terá a oportunidade de interagir, adquirir amigos, melhor facilidade de se habituar no cotidiano hospitalar, na visita dos amigos e familiares num local diferenciado com brinquedos, atividades lúdicas e jogos, estimulando seu desenvolvimento psicossocial, juntamente com o acompanhamento pedagógico necessário para a criança. Sendo esses os principais objetivos da brinquedoteca hospitalar.

É de grande importância o brincar e o lúdico no âmbito da saúde, pois a criança hospitalizada que brinca, melhora sua autoestima e o seu desenvolvimento infantil (CUNHA *et al.*, 2007). A criança enferma no hospital, se sente insegurança, com receio e medo, longe de seus pertences, do aconchego familiar, de amigos, da escola que frequenta, e o brincar se torna relevante para o seu reestabelecimento, com o auxílio dos profissionais que a acompanham, contribuindo também no aspecto afetivo, cognitivo e psicomotor (OLIVEIRA; SILVA e FANTACINI, 2016). No entanto, as crianças hospitalizadas não podem ficar sem participar dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, a brinquedoteca hospitalar tem um papel essencial, pois dispõe de um lugar adequado, com materiais específicos, para que seja desenvolvido o melhor ensino possível (CAMPOS *et al.*, 2011). As brinquedotecas podem ser assim um espaço incrível para desenvolver a criatividade e fantasias das crianças, possibilitando

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. E-mail: marisolrgtrindade@gmail.com

<sup>2</sup> Especialista. E-mail: sheilamargraf@yahoo.com

minimizar os traumas ou tirar momentaneamente o foco dos procedimentos médicos que estão sendo submetidas (CAMARGO e COSTA, 2010).

Neste sentido, as preocupações acerca do bem-estar das crianças hospitalizadas surgem, pois conforme comentam Nez e Moreira (2013), elas necessitam de cuidados especiais. Os profissionais que atendem estas crianças são vários, desde enfermeiros, psicólogos, médicos pediatras e pedagogos. Em relação aos pedagogos, são eles os responsáveis por desenvolver os processos de ensino e aprendizagem nestes ambientes (ANGELO e VIEIRA, 2010).

Cunha *et al.* (2007) relata que, os profissionais, inclusive o pedagogo, devem conhecer a enfermidade, a qual levou a criança a ser internada, o tratamento utilizado, também suas limitações, condições físicas, orgânicas e emocionais, para que possam agir, de modo que as crianças se sintam acolhidas. Diante disso o pedagogo irá auxiliar essas crianças na aprendizagem, através de planejamentos pedagógicos, devidamente elaborados associados ao brincar, condizendo com o processo de tratamento hospitalar em que a criança se encontra. (FORTUNA, 2007).

Os pedagogos podem utilizar de várias metodologias e materiais para realizar o processo de ensino. Por exemplo, Sousa, Pinel e Louzada (2016) descrevem sobre a utilização de *tablets* nas brinquedotecas. Os autores refletem sobre a importância de novos materiais, uma vez que este local acaba se tornando um mundo particular para as crianças que estão em tratamento.

À vista disso, vários estudos são descritos na literatura sobre a importância de uma pedagogia hospitalar (MATOS e FREITAS MUGIATTI, 2017; OLIVEIRA; SILVA e FANTACINI, 2016). No entanto, estes trabalhos, apesar de falarem de uma pedagogia hospitalar, não trazem o Pedagogo como centro desta discussão, por não discutirem em específico sobre o trabalho do pedagogo na pedagogia hospitalar. Assim, se questiona sobre qual a importância do Pedagogo inserido na brinquedoteca hospitalar?

Desta forma, se tem como objetivo evidenciar qual a importância do profissional licenciado em Pedagogia na brinquedoteca hospitalar. Para encontrar subsídios a este objetivo, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Os achados são então analisados de forma qualitativa.

Como opção de escrita desta pesquisa, após esta introdução apresenta no desenvolvimento a fundamentação teórica sobre esta temática de estudo, ou seja, as brinquedotecas e a pedagogia hospitalar. Posteriormente, a metodologia de pesquisa é apresentada. Por fim, se destaca a análise dos dados e as considerações finais.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO**

Nesta seção procurou-se fundamentar a pesquisa, discutindo a respeito do surgimento da brinquedoteca no Brasil e a atuação do pedagogo, sobre os documentos nacionais que regem esse processo, como ocorre a brinquedoteca e qual o papel do Pedagogo neste processo.

### **2.1 DO SURGIMENTO DAS BRINQUEDOTECAS NO BRASIL À ATUAÇÃO DO PEDAGOGO**

Para entender como se dá o surgimento da brinquedoteca no Brasil, faz-se pertinente buscar todo o contexto histórico. Sua utilização se iniciou em meados dos anos de 1930 nos

Estados Unidos da América na cidade de Los Angeles cujo objetivo era apenas de fazer empréstimos de brinquedos às crianças. A novidade foi bem aceita e se espalhou rapidamente por países da Europa como Itália, Bélgica, Suíça e França, onde mães, filhos com síndrome de down e professoras, implantaram a *lekotek* (Ludoteca), demonstrando a importância do brincar no aprendizado infantil (SANTOS, 2020).

Emmel, Oliveira e Melfitano (2000) destacam que no Brasil, essa tendência começou apenas em 1950, quando o hospital Escola Menino Jesus na cidade do Rio de Janeiro fez o primeiro atendimento pedagógico hospitalar, a fim de resgatar a autoestima de crianças e adolescentes hospitalizados. Este hospital ganhou reconhecimento no 1º Congresso Internacional de Pediatria em São Paulo, estimulando os profissionais da saúde a trabalhar com brinquedos. No entanto, a primeira brinquedoteca no Brasil só chegou de fato em 1981 na Escola Indianópolis em São Paulo. Sua ênfase era no brincar como promoção de divertimento e aprendizagem, discriminando que a brinquedoteca não é somente com função de divertir nas escolas, mas tem benefícios em outras instituições como grandes empresas, igrejas e hospitais (COSTA; BORBA e SANNA, 2014).

Diante disto a biblioteca hospitalar toma grandes proporções ao contribuir para a recuperação da criança hospitalizada, através de atividades lúdicas, tratar traumas psicológicos causados pelos tratamentos dolorosos e desenvolver coordenação motora fina e global. Ela também auxilia no desenvolvimento da imaginação através de terapias lúdicas que auxiliam na recuperação, qualidade de vida, confiança, e o bem-estar da criança, da família como um todo (SANTOS, 2020).

Os profissionais que atuam nas brinquedotecas são por vezes chamados de brinquedistas. Conforme Rodrigues (2018), este termo refere-se à recreacionistas habilitados para ofertar condições qualitativas do brincar, é aquele profissional que toma conta, organiza, com técnicas de mediação, mantendo a organização do espaço, o controle de empréstimos dos brinquedos, conhecimento dos jogos, brincadeiras e regras.

O Pedagogo hospitalar é quem tem a formação na licenciatura em pedagogia, o contexto da brinquedoteca, é voltado para o olhar pedagógico com finalidades de desenvolver a continuidade do ensino do paciente que se encontra internado, bem como pesquisas e ações de extensão (COSTA; BORBA e SANNA, 2014).

Voltado para a criança e adolescentes em situação de tratamento médico, podendo ser desenvolvido, não só pelo profissional formado, mas também por acadêmicos do curso de Pedagogia a partir do estágio curricular obrigatório nas vivências e práticas da brinquedoteca hospitalar (GOMES e RUBIO, 2012).

Estes profissionais desenvolvem também pesquisas para trabalhos de conclusão de curso, implantações, manutenções e atualizações de registros, documentos e análise das ações a fim de levantar hipóteses que ratifiquem ou refutem teses.

Quanto aos eventos de extensão, estes se apresentam na forma de atividades programadas com visitas técnicas abertas a acadêmicos do curso de pedagogia ou outros cursos nas diversas áreas e que tem a intenção de conhecer ou atuar na área hospitalar (SOUSA; TELES e SOARES, 2017).

## 2.2 OS DOCUMENTOS E LEIS QUE NORTEIAM AS BRINQUEDOTECAS: O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA E A LEI FEDERAL Nº 11.104 DE 2005

Com relação a funcionalidade das brinquedotecas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente, determinando direitos e garantias fundamentais, trazendo proteção integral à condição peculiar de desenvolvimento com prioridade absoluta. Para a proteção e garantia integral é necessário o trabalho conjunto entre Governo e sociedade civil contribuindo para diversos avanços, entre eles, a ampliação do acesso à educação (BRASIL, 1990).

Elencando a educação no contexto pedagógico hospitalar, conforme o ECA no artigo 3, pode-se priorizar e assegurar por lei, todas as oportunidades e facilidades a fim de garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de dignidade. O complemento no parágrafo único expressa que esta Lei se aplica a todas as crianças e adolescentes sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região, local de moradia (BRASIL, 1990).

No artigo 4, do Estatuto da Criança e do Adolescente, estes sujeitos devem estar prioritariamente segurados e assistidos pelos direitos referentes à convivência familiar e comunitária, à cultural, respeito, educação, ao esporte, ao lazer, à alimentação e à saúde (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho desenvolvido pelo pedagogo hospitalar aplica as leis e normas do ECA, quando se utilizam de espaços como a brinquedoteca em contexto hospitalar para assistir e proteger crianças e adolescentes em tratamento médico, levando em conta os fins sociais e as exigências do bem comum, oportunizando a criança e ao adolescente receber a proteção integral e em todas as áreas de sua vida, sendo acompanhados desde a entrada no hospital até sua alta médica (BRASIL, 1990).

Uma maior institucionalização das brinquedotecas em hospitais se deu após a lei nº 11.104/2005 que institui a obrigatoriedade de hospitais terem esses espaços reservados para as brinquedotecas no sentido de humanizar o tratamento das crianças. Desta forma, esta lei expandiu a pedagogia para além do ambiente escolar, abrindo caminhos para a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar com atenção voltada para o cuidado de crianças e adolescentes em tratamento médico (BRASIL, 2005). Conforme mostra o Quadro 1.

**QUADRO 1** - Artigos da lei de nº 11.104 de 21 de março de 2005

Art. 1º	Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.
Art. 2º	Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.
Art. 3º	A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na lei 11.104 de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005).

## 2.3 A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Atualmente, as brinquedotecas hospitalares estão espalhadas por todo o país, devido a sua obrigatoriedade mantida por lei (BRASIL, 2005). A brinquedoteca é um espaço lúdico e serve como instrumento para profissionais das áreas de psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e pedagogia hospitalar, cujos brinquedos e objetos deverão estar no plano de ação destes profissionais, onde os objetivos específicos levam por caminhos da reflexão e compreensão do problema, após a intervenção é possível ter hipóteses diagnósticas e a mensurar se houve ou não avanços na criança (FUENTES *et al*, 2014).

Portanto, os materiais que podem estar dentro destas brinquedotecas devem seguir as indicações de materiais pedagógicos em conformidade com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária e o Sistema de Gestão de Qualidade – ANVISA. Eles são restritos a cada faixa etária ou permitida apenas na companhia de adultos, por conter peças que podem acidentalmente ser ingeridas ou apresentar perigo contendo peças pontiagudas (SOUSA; TELES e SOARES, 2017).

Segundo Almeida, Ignácio e Silva (2021, p. 109) “as atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca acompanhadas pelas professoras da equipe e incluem desenhos, pinturas, recortes e brincadeiras, geralmente após as aulas”.

Estes materiais podem ser incluídos na lista de implantação ou manutenção da brinquedoteca nos ambientes hospitalares. Desta forma, com esses materiais a criança pode explorar o ambiente a sua volta e depende em parte, da mediação de um adulto para conhecer o mundo e receber o suporte em amplo aspecto (MATOS e FREITAS MUGIATTI, 2017). Tais materiais são importantes, pois muitas destas crianças continuam no ambiente hospitalar nos seus primeiros anos de vida (SIMONATO; MITRE e GALHEIGO, 2019).

A psicologia clínica hospitalar e a neuropsicologia contribuem para enriquecer o arsenal de materiais, pois se apropriam de instrumentos também utilizados na brinquedoteca, e que auxiliam no psicodiagnóstico da cognição, linguagem, aprendizagem, memória, funções executivas e da atenção, comportamento motor, comportamento antissocial, demência e na reabilitação conforme Fuente *et al*. (2014).

## 2.4 O LUGAR DA PEDAGOGIA NA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

A brinquedoteca hospitalar tem sua grande importância na prestação de um serviço humanizado às crianças e adolescentes que adentram os hospitais. Com ênfase, Simonato, Mitre e Galheigo (2019) destacam que o desenvolvimento biopsicossocial destas crianças ocorre neste ambiente hospitalar, cujo ideal seria favorecer circuitos de sociabilidade, amizades e repertórios de vida que compõem os processos de desenvolvimento e formam modos de viver do ser humano.

Nesse sentido, a vida destas crianças não pode parar, devendo assim estas serem socializadas por meio da educação. Matos e Mugiatti (2009) ressaltam que a partir das brinquedotecas, nasce:

[...] uma convicção de que a criança e ao adolescente hospitalizados, em idade escolar, que não devem interromper, na medida do possível, seu processo de aprendizagem, seu processo curricular educativo. Trata-se de estímulos e da continuidade dos seus estudos, a fim de que não percam seu curso e não se convertam em repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem, assim dificultando,

consequentemente, a recuperação da sua saúde. A necessidade de continuidade, exigida pelo processo de escolarização, é algo tão notório que salta à vista dos pais, professores e mesmo das próprias crianças e adolescentes (MATOS e MUGIATTI, 2009, p. 68).

Assim, a brinquedoteca surge como um estímulo a estes jovens que ficam necessitados de uma maior motivação para enfrentar suas enfermidades e para seguirem suas vidas. Cunha (2007) destaca que os brinquedos são uma forma de se distrair dos verdadeiros problemas que estas crianças enfrentam.

Para Oliveira (2008) as brinquedotecas trazem uma maior alegria às crianças e, assim, com ajuda dos profissionais pedagogos, conseguem compreender melhor o que está se passando consigo em relação a sua enfermidade. Desta forma, o Pedagogo tem uma grande importância dentro das brinquedotecas, para que as crianças não acabem apenas brincando por brincar, mas sim que possa se desenvolver em sua plenitude.

O perfil pedagógico-educacional do professor deve adequar-se à realidade hospitalar na qual transita, ressaltando as potencialidades do aluno e auxiliando-o no encontro com a vida que, apesar da doença, ainda pulsa dentro da criança com força suficiente para ser percebida. Em outras palavras, o professor contribui para o aperfeiçoamento da assistência de saúde, de maneira a tornar a experiência da hospitalização, ainda que sempre indesejável, um acontecimento com significado para as crianças que dela necessitam (FONSECA, 2008, p. 37).

À vista disso, o Pedagogo pode contribuir no sentido de potencializar o desenvolvimento da criança, obtendo experiências significativas, mesmo enquanto passa por seus tratamentos. No entanto, é necessário que este Pedagogo esteja preparado, conhecendo as mais diversas metodologias para realizar um processo de ensino e aprendizagem adequado (PRADO WOLF, 2007).

Cunha (1994, p. 13) define as brinquedotecas como “um espaço onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas”. Na perspectiva desse autor, compreende-se que estas potencialidades podem ser alcançadas à medida que o Pedagogo desenvolve o seu trabalho de forma adequada, possibilitando que a criança se desenvolva.

Sabe-se que em alguns casos, como crianças com câncer é uma situação bastante delicada de se lidar. No entanto, Gonçalves e Valle (1999) reforçam que:

[...] conceber a criança com câncer como alguém incapaz de apreender novos conteúdos e realizar atividades compatíveis para uma criança da sua idade, além de ser um grande erro, é também uma enorme injustiça, já que, desta maneira, esta criança estará privada das condições ideais para que ela possa se desenvolver integralmente, sentindo-se viva e produtiva (GONÇALVES e VALLE, 1999, p. 138).

Nesse sentido, de acordo com Loos *et al.* (2014), verificou-se que o Pedagogo tem um papel chave para que a brinquedoteca seja um lugar de desenvolvimento das crianças, visto que a licenciatura em pedagogia desenvolve as competências necessárias para que o profissional pedagogo possa avaliar crianças de maneira diagnóstica sendo possível verificar suas defasagens de aprendizagem sendo possível realizar um planejamento utilizando os recursos da brinquedoteca para que ocorra a estimulação da criança nas áreas em que apresenta dificuldades. Em Wolf (2007, *et al*) outrossim, notou-se que este profissional também deve estar bem capacitado para lidar com as demasiadas situações que a profissão lhe impõe como por exemplo, a adaptação de atividades visando a criança em sua totalidade bem como suas limitações.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, discutiu-se a respeito dos procedimentos metodológicos. Para tanto, esta pesquisa está definida em um pressuposto qualitativo. Creswell (2010, p. 43) define esse tipo de pesquisa como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que segundo Gil (2008, p. 26) “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”.

Assim, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão sistemática. Mendes e Pereira (2020, p. 209) destacam que esse tipo de pesquisa, “consiste em sistematizar aspectos de interesses contidos na literatura tomada como referência, de modo a seguir uma organização é um processo de seleção que evidencie o que foi feito para, posteriormente, ter possibilidade de apontar rumos de investigações”.

Desta forma segue-se as etapas apontadas por Mendes e Pereira (2020, p. 196), a saber:

- I – Objetivo e pergunta;
- II – Busca dos trabalhos;
- III – Seleção dos estudos;
- IV – Análise das produções;
- V – Apresentação da revisão sistemática”.

Desta forma, se tem como objetivo evidenciar qual a importância do profissional licenciado em Pedagogia na brinquedoteca hospitalar. Para encontrar subsídios a este objetivo, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Os achados são então analisados de forma qualitativa.

A primeira consiste em definir o objetivo e a pergunta da pesquisa. Estes estão associados aos já definidos na introdução, em que se tem o objetivo de evidenciar qual a importância do profissional licenciado em Pedagogia na brinquedoteca hospitalar. Por conseguinte, é realizada a busca dos trabalhos. Em um primeiro momento foram escolhidas as seguintes palavras-chave “brinquedoteca”, “hospitalar” e “Pedagogia” por serem as que se relacionam com a pesquisa. O período temporal considerado foram os últimos 10 anos, ou seja, a partir de 2013. As bases de dados digitais pesquisadas foram:

- Google Acadêmico;
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD;
- Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- Scientific Electronic Library Online – SciELO.

A terceira etapa consiste na seleção dos estudos obtidos. Mendes e Pereira (2020) recomendam que essa etapa seja feita em duas fases. Na primeira, são observados o título, resumo e palavras-chave sendo considerado como critério de inclusão, os estudos que tratavam a respeito da brinquedoteca. Na segunda fase, estes trabalhos selecionados foram lidos na íntegra sendo considerados somente os estudos aplicados que apresentavam relação com o trabalho do profissional de Pedagogia. Por fim, visto que a busca foi feita em mais de uma

plataforma, foram excluídos os repetidos, obtendo-se o total de trabalhos para serem analisados, conforme mostra o Quadro 2.

**QUADRO 2** - Resultado das etapas de busca e seleção dos trabalhos.

Base	Palavras-chave	Especificação	Busca	S1	S2	Total
Google Acadêmico	Brinquedoteca e Pedagogia	Somente no Título	20	12	1	4
Google Acadêmico	Brinquedoteca e Hospitalar		23	14	1	
BDTD	Brinquedoteca, Pedagogia e Hospitalar	Geral	23	10	1	
T. e D. CAPES	Brinquedoteca, Pedagogia e Hospitalar	Geral	26	9	1	
SciELO	Brinquedoteca, Pedagogia e Hospitalar	Geral	1	1	0	
Total	-	-	70	32	4	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir do Quadro 2 é possível observar que após as buscas, foi realizada a primeira (S1) e segunda (S2) seleção, e foram obtidos quatro trabalhos acadêmicos. Assim, para a execução da quarta etapa de Mendes e Pereira (2020) – a de análise das produções, foi realizada de forma qualitativa a partir de uma análise qualitativa descritiva com a associação entre os trabalhos que apresentavam alguma similaridade em relação a atuação do Pedagogo nas brinquedotecas. Por fim, quanto à última etapa, a de apresentação da revisão, está é descrita na próxima seção, nos resultados da pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discutiu-se a respeito da apresentação dos resultados obtidos a partir da revisão sistemática. Outrossim, foi elaborada as discussões sobre o processo de análise dos dados, ou seja, as quadro produções encontradas. Estas produções são apresentadas no Quadro 3 a seguir, de modo a evidenciar o autor(es)/ano, tipo, objetivo e participantes.

**QUADRO 3** - Panorama das pesquisas obtidas na revisão sistemática

Autor(es)/Ano	Tipo	Objetivo	Participantes
Santos (2017)	Monografia	“[...] compreender o trabalho de um pedagogo na organização do trabalho pedagógico na brinquedoteca do hospital público do Estado da Bahia, conhecer como o pedagogo hospitalar organiza o trabalho pedagógico e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na brinquedoteca do referido hospital” (SANTOS, 2017, p. 9)	Uma professora de Pedagogia
		“[...] analisar como a brinquedoteca vem sendo utilizada pedagogicamente no ambiente hospitalar, visto que toda	

Gorczyca e Vaz (2018)	Artigo	criança hospitalizada tem direito de desfrutar de alguma forma de recreação” (GORCZYCA; VAZ, 2018, p. 229)	Um professor de Pedagogia
Ferreira (2019)	Monografia	“[...] compreender as contribuições da prática pedagógica em uma brinquedoteca hospitalar, junto às crianças e aos adolescentes hospitalizados, na percepção da equipe multidisciplinar do Hospital Estadual da Criança em Feira de Santana, Bahia” (FERREIRA, 2019, p. 8)	Uma equipe multidisciplinar que incluía um Pedagogo.
Santos, Andrade e Jesus Carvalho (2020)	Artigo	“[...] analisar de forma crítica e pedagógica a falta da atuação do pedagogo no ambiente hospitalar e como a ausência dele pode influenciar negativamente o processo de cura do paciente” (SANTOS; ANDRADE; JESUS CARVALHO, 2020)	Estudo aplicado com um grupo em que incluem o pedagogo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir do Quadro 3 observou-se que as pesquisas vêm sendo realizadas recentemente. No entanto, esta temática já é estudada a várias décadas, mas comumente são trabalhos teóricos ou de pesquisa bibliográfica. (PRADO WOLF, 2007). Motivo pelo qual a busca por análise nos trabalhos empíricos. Observou-se também que as produções são do tipo artigo e monografia, sendo dois trabalhos de cada tipo.

Em suma, os objetivos estão focados em analisar e compreender o trabalho dos pedagogos nas brinquedotecas hospitalar. Desta forma, os sujeitos participantes são sempre um professor de Pedagogia. Exceto o trabalho de Santos, Andrade e Jesus Carvalho (2020) que investigam a falta que faz as brinquedotecas não terem um profissional de Pedagogia.

#### 4.1 A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Nesta seção foram explorados os pontos trazidos pelos quatro trabalhos encontrados na investigação sobre a importância do pedagogo. Para ajudar na discussão, foi utilizado outros trabalhos obtidos do referencial teórico a fim de compreender melhor os dados analisados.

Santos (2017) destaca que o trabalho do Pedagogo é de suma importância, sendo abordado os conteúdos, geralmente, de forma lúdica para uma melhor compreensão pelos alunos. Além disso, são priorizados os conteúdos de matemática e português. A professora pesquisada no trabalho de Santos (2017) destaca que não recebeu uma formação específica para trabalhar na brinquedoteca e para saber como atuar com crianças que possuem enfermidades.

Isso mostra a dificuldade que estes professores pedagogos passam ao terem que buscar subsídios por sua própria conta. Fonseca (2008) destaca sobre isso que:

O professor precisa estar preparado para lidar com as referências subjetivas do aluno, e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar (FONSECA, 2008, p. 26).

No entanto, muitas vezes como no estudo de Santos (2017) o professor não recebe uma formação adequada para estar atuando nestas situações, o que mostra uma necessidade de se debater sobre essa temática nos cursos de pedagogia. Outrossim, o professor pode obter mais conhecimentos através de formações continuadas. Ainda no estudo de Santos (2017, p. 39) foi destacado que “o pedagogo trabalha com as crianças nos preparativos, na brinquedoteca trazendo uma proposta de atividade e depois os brinquedos [...]”. Essa dinâmica é importante, pois além de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, o professor também deve estar motivando e descontraindo o aluno de sua situação.

Cunha (1998, p. 36) aponta sobre esse trabalho lúdico que “eis porque a brinquedoteca é tão importante. E foi por saber que toda criança precisa brincar que ela foi criada: para resgatar e garantir o direito à brincadeira e à infância, direito este que está sendo de tantas maneiras desrespeitadas”. Assim, o estudo de Santos (2017) vem destacar que o trabalho do pedagogo é de fundamental importância no contexto de brinquedotecas hospitalar, pois acaba não apenas promovendo o uso de brinquedos, mas utilizando o lúdico como fundo para abarcar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o pedagogo humaniza a permanência da criança no hospital.

O estudo de Gorczyca e Vaz (2018) abordou o trabalho de uma professora pedagoga em um hospital de Curitiba-PR. Os autores buscaram verificar como se dava o processo de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho com a ludicidade. Para Gorczyca e Vaz (2018, p. 229) ficou claro que “o pedagogo que atua no ambiente hospitalar contribui nos processos de estimulação da criança e principalmente no processo de ensino aprendido do educando de forma lúdica”.

Almeida e Kiche (2008) ressaltam a respeito do brincar com crianças hospitalizadas que:

Um outro aspecto importante do brincar favorece a interação entre a criança e o adulto. Observa-se que, de forma geral, a pessoa com quem a criança brinca, a mesma a quem ela recorre quando se sente assustada e necessita de ajuda, estabelecendo um vínculo de confiança importante durante a hospitalização (p. 126).

Esse vínculo de confiança é essencial para que o pedagogo consiga desenvolver seu trabalho de forma mais proficiente. Desta forma, Gorczyca e Vaz (2018, p. 229) ressaltam que em seu estudo que as “ações educacionais desenvolvidas na brinquedoteca podem contribuir para o desenvolvimento global que ocorre por meio das brincadeiras e da imaginação, bem como na superação dos aspectos psicossociais de enfrentamento ao adoecimento”. Assim, o papel do pedagogo é fundamental para que as crianças possam superar de uma forma mais tranquila suas enfermidades. Os autores destacam que o pedagogo auxilia no desenvolvimento integral das crianças.

Essa mesma concepção é compartilhada pelo trabalho de Ferreira (2019, p. 46) quando destaca que o pedagogo tem uma função importante dentro da equipe multidisciplinar que atendem as crianças, trazendo para o hospital “[...] uma rotina diferenciada para assim contribuir no tratamento e na melhoria de vida desses sujeitos enquanto estão hospitalizados”. Assim, “a prática pedagógica no hospital vem mostrar que é possível educar fora da sala de aula” (RODRIGUES, 2012, p. 43).

Ferreira (2019) destaca ainda que o trabalho pedagógico realizado pelos pedagogos é bastante procurado, uma vez que são várias crianças e adolescentes atendidos, de forma que chega a ser preciso mais pedagogos para poder dar suporte a todas essas pessoas. No entanto, quanto à possibilidade de desenvolver pesquisas, Ferreira (2019) ressalta que há maiores barreiras, pois nem todos os hospitais permitem.

Assim, os Pedagogos acabam muitas vezes ficando mais com o trabalho prático de cuidar e educar os enfermos. A respeito disso, Matos e Freitas Mugiatti (2017, p. 128) apontam que “o profissional pedagogo deve se atentar as particularidades de cada caso, principalmente os referentes ao estado clínico da criança e adolescente. O médico informa as possibilidades e limites em relação à doença e ao fator da hospitalização”. Para tanto, o pedagogo deve estar atento às especificações.

Verifica-se então que a presença do Pedagogo é de fundamental importância. No entanto, nem sempre ele está presente, como mostra o estudo de Santos, Andrade e Carvalho (2020). Os autores destacam que o trabalho do Pedagogo é um direito definido por lei, assim como foi estipulado na lei nº 11.104 de 2004. No entanto, Santos, Andrade e Carvalho (2020) evidenciaram que muitos hospitais não vêm cumprindo essa lei.

Um dos motivos apontados pelos autores é que a população em geral não tem conhecimento dos seus direitos, o que faz com que a lei não seja cumprida e assim, acabam por perder a possibilidade de que as crianças tenham uma educação mesmo enquanto estão internadas.

Assim, Santos, Andrade e Carvalho (2014) definem que o pedagogo tem um papel essencial, de modo que:

O pedagogo pode usar a brinquedoteca como um recurso para dar continuidade ao ensino, fazendo brincadeiras e jogos, conforme o que eles estão aprendendo, assim fica mais fácil para os alunos adquirirem o conhecimento preciso, construindo, por meio do brincar, aprendizagens e habilidades, além de ter um momento em que possam relaxar, brincar, divertir-se, socializar, criar, inventar, esquecer os problemas e a doença, aprender, comunicar-se, expressar-se, criar noção de mundo, espaço e tempo (SANTOS; ANDRADE e CARVALHO, 2014, p. 11).

Assim, verificou-se que o pedagogo tem uma função excepcional para o desenvolvimento das crianças, bem como a possibilidade de fazer com que a vida delas continue, mesmo dentro do hospital.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo evidenciar qual a importância do profissional licenciado em Pedagogia em brinquedotecas hospitalares. Para tanto, uma revisão sistemática foi realizada buscando trabalhos, que discutem sobre o trabalho do profissional de Pedagogia.

Ao todo, quatro estudos foram encontrados. Estes são a partir de 2017 o que mostra que esta temática ainda é pouco explorada. Um dos possíveis motivos, como apontaram Santos, Andrade e Carvalho (2014), é pela dificuldade de se desenvolver pesquisas nos hospitais, o que nem sempre é permitido.

Desta forma, evidenciou-se que o trabalho do pedagogo é de fundamental importância, pois possibilita que as crianças deem continuidade em suas vidas desenvolvendo o seu processo de ensino e aprendizagem. Outrossim, o pedagogo é peça fundamental para que a brinquedoteca não desenvolva apenas o brincar por brincar, mas também que nela haja o processo de educação e desenvolvimento das crianças. Além da importância do pedagogo no processo de ensino aprendizagem, esse profissional também ampara as crianças fazendo com que compreendam as atividades pedagógicas realizadas por elas. Assim, o lúdico é um recurso valioso que o pedagogo pode utilizar. Nesse sentido é importante ressaltar que a licenciatura em pedagogia é

o único curso que estuda a educação em sua totalidade e como ela se dá na vida das crianças bem como ocorre o processo de desenvolvimento delas.

Diante desse contexto o pedagogo deve estar a par da situação de cada criança, levar em conta sua doença, o estado emocional, afetivo e, assim, desenvolver o melhor trabalho possível diante de cada realidade. Para isso, é importante a formação que o pedagogo possui, para que possa usar a práxis pedagógica, adquirida no seu curso de licenciatura em pedagogia. Evidencia-se que com a possibilidade de uma maior inserção do pedagogo dentro do ambiente hospitalar, há resultados significativos, tanto para a criança que aprende, quanto para o pedagogo que aprimora seus conhecimentos (ALVES, 2020; CAMPOS, 2011)

Desta forma, esse trabalho contribui no sentido de ressaltar a importância do pedagogo na brinquedoteca hospitalar, bem como destacar a necessidade de uma formação adequada. Estudos futuros podem levar esses apontamentos em consideração em seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A. IGNÁCIO, T. G. SILVA, M. B. Brinquedotecas Hospitalares: Espaços de Ludicidade e Aprendizagem para Crianças da Educação Infantil. **Revista de Educação da Unina**, v.2, n. 2. 2021. Disponível em: <<https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/48>>. Acesso em 06 mar 2022.

ALMEIDA, F. KICHE, M. **Brinquedo terapêutico: estratégia de alívio da dor e tensão durante o curativo cirúrgico em crianças**. Ed. Acta. São Paulo, 2008.

ALVES, J. M. P. A. **A Brinquedoteca Hospitalar como Espaço Lúdico**. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

ANGELO, T. S; VIEIRA, M. R. R. Brinquedoteca hospitalar: da teoria à prática. **Revista Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 17, n. 2, p. 84-90, 2010.

BRASIL. LEI Nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília em 13 de julho de 1990. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em 20 mar 2022.

BRASIL. LEI Nº 11.104/2005. **Instalação de Brinquedotecas nas Unidades de Saúde**. Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília em 21 março de 2005.

CAMARGO, J. S; COSTA, L. P. Possibilidades e limites da brinquedoteca hospitalar. **Extensão em Foco**, [S.l.], n. 5, jun. 2010. ISSN 2358-7180. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24958>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CAMPOS, R. A brinquedoteca: reflexões pedagógicas. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, 2011.

COSTA, S. A. F. R; BORBA, C. A; SANNA, R. I. H. M. C. Brinquedoteca Hospitalar no Brasil: reconstruindo a história de sua criação e implantação (AU). **Hist. enferm. Rev. eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 206-223, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2010.

- CUNHA, N. H. S. **A Brinquedoteca Brasileira**. In: SANTOS, M. P. dos. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- CUNHA, S. H. S. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. 4ª ed. São Paulo, 2007.
- EMMEL, M. L. G; OLIVEIRA, A. A. Elgui; MALFITANO, A. P. S. **Brinquedoteca: um espaço experimental para o desenvolvimento infantil**. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 26, n. 2, 2000.
- FERREIRA, M. A. **Prática pedagógica em uma brinquedoteca hospitalar na percepção da equipe multidisciplinar**. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Maria Milza, 2019.
- FONSECA, E. N. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.
- FORTUNA, T. R. **Brincar, viver e aprender**. In\_ VEIGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanização**. Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wared. Cap, v. 4, 2007.
- FUENTES, D; MALLOY-DINIZ, L. F; CAMARGO, C. H.; CONSENZA, R. A. **NeuroPsicologia: Teoria e Prática**. 2. ed. Porto Alegre. Editora Artmed, 2014. 432 p.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, C. F; VALLE, E. R. M. **O significado do abandono escolar para a criança com câncer**. In: VALLE, Elizabeth Ranier Martins do; FRANÇOSO, Luciana Pagano Castilho (Org.). **Psico-oncologia pediátrica: vivências de crianças com câncer**. Ribeirão Preto: Casa do Psicólogo, 1999.
- GOMES, J. O; RUBIO, J. A. S. **Pedagogia hospitalar: a relevância da inserção do ambiente escolar na vida da criança hospitalizada**. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012.
- LIMA, Jéssica de Almeida Ferreira. **A importância do brincar na pedagogia hospitalar**. **Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM**, v. 6, n. 1, 2021.
- LIMA, C. R. S. SOUSA, J. M. KAZAN, N. M. **A Importância da Brinquedoteca no Ambiente Hospitalar Infantil**. Faculdade Estácio. Carapicuíba –SP, 2021. Disponível em: < <http://periodicos.estacio.br/index.php/REDE> >. Acesso em 08 mar 2021.
- MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MATOS, E. L. M; FREITAS MUGIATTI, M. M. T. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- NEZ, E; MOREIRA, J. A. N. **Reflexões sobre a utilização da brinquedoteca na educação infantil: um estudo de caso no norte de Mato Grosso**. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 129-145, 2013.
- OLIVEIRA, V. B. de. **O lúdico na realidade hospitalar**. In: VIEGAS, D. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 27 – 32.
- OLIVEIRA, E. F; SILVA, V. M; FANTACINI, R. A. F. **Pedagogia hospitalar: a brinquedoteca em ambientes hospitalares**. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 1, p. 88-104, 2016.

- O'CONNELL, M. S. A Contribuição da Brinquedoteca Para a Realização do Trabalho Pedagógico. **Revista Científica Cognitionis**, v.1, n. 6, 2020. Disponível em: <<https://unilogos.org/revista/2020/06/12/10-38087-2595-8801-39/>>. Acesso em 10 mar 2022.
- RODRIGUES, J, G et al. **Brinquedoteca: A Importância do Brinquedista**. UFP, Santana do Livramento, 2018. Disponível em. <[Https://guri.unipampa.edu.br/](https://guri.unipampa.edu.br/)>. Acesso em 18 mar 2022.
- RODRIGUES, J. M. C. **Classes hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wak editora. 2012.
- SANTOS, A. M. **A Brinquedoteca do Hospital de Referência de Miracema do Tocantins: Uma Análise a Luz da Lei nº 11.104 de 2005**. UFT, Miracema-TO. 2018. Disponível em. <[Https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/234](https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/234)>. Acesso em 13 mar 2022.
- SANTOS, P. G. *et al.* Contribuição da Brinquedoteca no Tratamento de Crianças Hospitalizadas: Revisão Integrativa. **Revista de Saúde Coletiva**. Salvador, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/saudecoletiva/article/view/9750>>. Acesso em 13 mar 2022.
- SANTOS, R. C. **Pedagogia hospitalar: organização do trabalho pedagógico na brinquedoteca do Hospital Público do Estado da Bahia**. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Maria Milza, 2017.
- SIMONATO, M. P. MITRE, R, M, A. GALHEIGO, S. M. O Cotidiano Hospitalar de Crianças com Hospitalizações Prolongadas: Entre Tramas dos Cuidados com o Corpo e as Mediações Possíveis. Sciello Brazil, 2019. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/tXxwwwHsRDMGp4Qjz5S8TMq/?lang=pt>>. Acesso em 09 mar 2022.
- SOUSA, C. L; PINEL, H; LOUZADA, M. C. Tablets na pedagogia hospitalar: reflexões e possibilidades de uso numa brinquedoteca. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 13, n. 2, 2016.
- SOUSA, A. C; TELES, D. A; SOARES, M. P. S. B. Pedagogia Hospitalar: a relevância da atuação do pedagogo. **Revista Educação e Emancipação**, n. 1, p. 241-259, 2017.

# CAPÍTULO 15

## A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

DOI 10.51360/zh4.202210-10-p229-245

Aline Gabriele Kuhn  
Kemely Kendi Batista Cesar  
Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf



# A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

Aline Gabriele Kuhn <sup>1</sup>  
Kemely Kendi Batista Cesar <sup>2</sup>  
Sheila Kalkmann Ribeiro Margraf <sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo é resultante da produção acadêmica exigida para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade UniCesumar, no município de Ponta Grossa, PR. A pergunta que provocou a reflexão foi: Qual a importância da afetividade entre professor e aluno do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais? O objetivo foi analisar a afetividade como um fator constituinte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, os autores selecionados para embasar esta reflexão foram Ariès (1981), que conceitua infância ao longo da história e Jean Piaget (1976), apontando para a importância da afetividade como energia propulsora e criadora da produção do conhecimento. A metodologia empregada foi método qualitativo, na qual busca compreender comportamentos, sentimentos, pensamentos, significados de forma mais profunda. A pesquisa qualitativa visa descobrir o que as pessoas pensam, como elas se sentem, envolvendo sentimentos e impressões. Em um primeiro momento, a busca foi realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), com propósito de encontrar trabalhos científicos sobre o tema a importância da afetividade relacionada ao público-alvo do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O período dos artigos foi de 2009 a 2020.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Aluno. Aprendizagem. Afetividade. Infância.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço em que convivem pessoas diferentes, sejam elas de religião, etnia, sexo, entre outras, porém todas visam a um único objetivo: a educação. Na sociedade em que estamos inseridos, o professor tem um papel afetivo muito significativo na vida dos alunos.

As relações existentes entre professor e aluno como diálogo, carinho, respeito, afeto, compreensão, é um dos fatores indispensáveis para que o aluno consiga atingir seu desempenho escolar e pessoal. Observando que quando se tem uma boa relação entre Professor x Aluno, tem outros conceitos de carinho, respeito, valores.

Este artigo tem como objetivo principal analisar a afetividade como um fator constituinte do processo de ensino e aprendizagem do aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como compreender a importância da relação afetiva entre professor e aluno.

Neste estudo foi realizada pesquisa bibliográfica para explicar os aspectos mencionados sobre a afetividade e o ensino-aprendizagem, contando com o referencial teórico de Piaget (1976), Ariès (1981), como também outros autores que já estudaram o assunto em questão,

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia. *E-mail:* aligabrikuhnn@gmail.com

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia. *E-mail:* kemelykendi13@gmail.com

<sup>3</sup>Especialista. *E-mail:* sheilamargraf@yahoo.com

como Furlanetto (2006), Motta & Silva (2011), Nascimento, Brancher & Oliveira (2008), Barbosa & Magalhães (2008) Souza & Costa (2004), Alencastro (2009), Uller e Rosso (2009).

A busca foi realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), com propósito de encontrar trabalhos científicos sobre o tema a importância da afetividade relacionada ao público-alvo do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O período dos artigos foi de 2009 a 2020.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Para fundamentar este trabalho será apresentado nas próximas sessões, embasamento teórico sobre infância, afetividade e o processo de educação e afetividade.

### 2.1 INFÂNCIA

A Infância é o período do desenvolvimento humano que se estende do nascimento à puberdade. Ou seja, do zero aos doze anos de idade caracterizada como período do brincar, da fantasia e da imaginação. Ao refletir sobre a infância, é importante salientar que:

Propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma a criança como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescentar o conhecimento não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

Quando se fala em desvalorização e fragilidade da infância, retorna-se à antiguidade, no século XII, onde mulheres e crianças eram tratadas como seres inferiores, que não tinham sentimentos, eram apenas “usados”. As crianças não podiam desfrutar de sua infância, “é provável que não se tivesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo (ARIÈS, 1973, p. 23).

Assim sendo, não incomum, as crianças serem comumente tratadas como um pequeno objeto pelos adultos, realizavam tarefas e afazeres destinados aos adultos, além do que eram cobradas e punidas.

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 52) nos dizem que nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância se ligou à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado.

Durkheim (1978, n.p. apud Nascimento, Brancher e Oliveira, 2008, p.8), foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de "moralizar" e disciplinar a criança. A criança além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez.

Segundo Barbosa e Magalhães (2007, p. 4),

A preocupação com a infância passava a ser considerada um problema econômico e político, os esforços para definir políticas públicas tinham por objetivo recuperar a

infância, foram se intensificando em todas as partes do mundo. No Brasil, essa iniciativa se deu por volta 1942 quando foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que abrigavam menores considerados em conflitos com a lei, em regime disciplinar.

A mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância está diretamente ligada com o fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos. Sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

## 2.2 AFETIVIDADE

Ao falar sobre afetividade, é importante compreender que ela “está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos, no relacionamento com o ‘outro social’, por toda a sua vida, desde seu nascimento” (ALENCASTRO, 2009, p. 17).

Mello & Rubio (2013), dizem que “a afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção”.

É sabido a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem do aluno, portanto faz-se necessário conhecer o significado desta.

De acordo com Ferreira (1999, p. 62) afetividade significa o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.”

Segundo Piaget (1973, p. 81-83, *apud* ULLER e ROSSO, 2009, p. 24), “apesar de a afetividade e a cognição serem distintas, uma não se expressa sem o auxílio da outra, pois no seu desenvolvimento e funcionamento não ocorrem de forma separada, mas juntas, indissociáveis e complementares”.

Piaget, (1974, p. 24) “a afetividade é tecida junto das funções do conhecimento e da representação, permeando e sustentando toda ação do sujeito, revelando-se o centro do desenvolvimento do homem”.

A afetividade é essencial para a boa convivência, é algo que ajuda muito no desenvolvimento da aprendizagem e também acaba motivando o aluno a ter interesse em estudar e aprender.

Segundo Piaget (1996, *s/p* *apud* SOUZA e COSTA, 2004, *s/p.*) “o ser social” de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada; isso significa afirmar que, a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, definido por Piaget, compreende-se uma maneira de ser social, daí a forma como uma criança, no período pré-operatório, interage socialmente diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais.

Ao pensar sobre a importância da afetividade, é relevante citar Piaget, (1971, p. 271 *apud* ALENCASTRO, 2009, p. 9) destaca que “a vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura”.

O professor deve observar em cada aluno para que desenvolva seus talentos, suas potencialidades, seus dons e sua história. Chamar o aluno pelo nome, mostrar interesse no problema que ele apresenta, parabenizá-lo pelas respostas dadas. Quando nos referimos a afetividade, podemos concluir que as emoções são responsáveis por atribuir significado à realidade que nos cerca, ou seja, é justamente por meio das emoções que a criança passa a se relacionar com o mundo. Por outro lado,

[...] O contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre de seu poder expressivo, sobre o qual se fundaram as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes intercâmbios e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímicas mais ou menos convencionais (WALLON, 2007, p. 122).

A afetividade e o aspecto cognitivo são inseparáveis. Para compreendermos melhor a construção de afetividade entre professor e aluno, é preciso muitos estudos e leituras, e estabelecer objetivos a serem alcançados no sentido de compreender seus alunos afetivamente. Sendo assim, Antunes (2007, p. 54) diz que:

O professor precisa conquistar o aluno, utilizar a transmissão de conhecimento de forma positiva, a fim de envolvê-lo, motivá-lo com palavras de incentivo e expressões positivas, pois o grau de envolvimento afetivo e emocional do professor interfere positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno.

Assim, Antunes (2007) reafirma que a afetividade e as relações sociais estão intimamente ligadas, pois o trabalho pedagógico se torna difícil, maçante e por vezes infrutífero, se o professor e o aluno não tiverem um envolvimento emocional satisfatório. Isso acontece porque o aluno precisa estar envolvido emocionalmente, não só com o professor, mas com os colegas de turma e com o ambiente, para se sentir motivado e para que o processo ensino-aprendizagem flua de forma proveitosa.

A criança, onde quer que ela esteja, se desenvolve através de suas experiências com aquele momento, pessoas ou lugar, um ser humano que a sociedade ideal busca, portanto a afetividade deve permear todos estes momentos. Quando se pensa em afetividade, não se pode pensar apenas em carinho físico, mas sim de forma em que o professor possa ouvir seu aluno, elogiá-lo, refletir junto com ele suas ideias.

Pequenos gestos como um simples olhar para o aluno, um sorriso, o ouvir, o respeitar, isso faz com que se abram os caminhos para a afetividade, fator principal para a adaptação, a segurança, a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento do aluno. Saltini (2008, p. 100) afirma que, “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.”

De acordo com Campos (1986, p. 30) “a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistêmica do comportamento por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento”.

A afetividade é essencial, auxilia no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e acaba estimulando para que o aluno tenha impulso em estudar e aprender.

Wallon (1995), desenvolveu seus estudos sobre afetividade em uma teoria baseada numa perspectiva histórico-cultural, afirmando em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que a dimensão afetiva, ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo, tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento. Foi também o primeiro teórico a abordar especificamente as emoções dentro da sala de aula, e ver os conflitos com uma visão positiva, assim como pontuar questões referentes à importância dos movimentos corporais da criança neste contexto.

Em amplo sentido, a afetividade pode ser entendida como emoções, sentimentos e sensações que fazem parte da vida de um ser humano. Segundo Piaget (1976, p. 16) “o afeto é

essencial para o funcionamento da inteligência”. Piaget (1976) considera que a afetividade é como uma motivação para o funcionamento cognitivo, segundo ele não existe afetividade sem cognição, pois sem o afeto não a construção do conhecimento, que são itens importantíssimos para o desenvolvimento intelectual.

De acordo com Wallon (1975), o desenvolvimento da afetividade varia entre os movimentos afetivos e cognitivos, e a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. A afetividade e a inteligência se desenvolvem juntas, uma complementa a outra. O educador precisa ter claro isso para elaborar e desenvolver atividades estimulantes, que tenha como objetivo o desenvolvimento da criança nos dois aspectos.

Antunes (1996, p. 56) afirma que a relação professor e aluno devem ser baseados em afetividade e sinceridade, pois:

Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.

A afetividade assim como a inteligência são inseparáveis quando se questiona o desenvolvimento da criança, se ela propicia a desenvolver algum problema afetivo, acaba comprometendo seu desenvolvimento cognitivo. Briggs (2000, p. 7) define a importância da afetividade na vida de uma criança como “ajudar as crianças a desenvolver sua autoestima é a chave de uma aprendizagem bem sucedida”.

Segundo Briggs (2000, p. 58), “a autoestima das crianças não é formada unicamente em uma fase, mas eternamente construída e sujeita a mudanças, por isso a base familiar e escolar desta criança deve ser segura e confiante para que possa superar as dificuldades da vida com mais facilidade”.

Antunes (1996, p. 56) afirma que a relação professor e aluno devem ser baseados em afetividade e sinceridade, pois:

Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho. Antunes (1996, p. 56).

Em todas as fases, a afetividade se faz de fundamental importância para a vida, tanto quanto no processo de formação cognitiva ou no de conhecimento. Toda conduta humana tem seu aspecto afetivo e cognitivo, que depende sempre um do outro. Piaget (1976) estudou o desenvolvimento epistemológico do homem, ou seja, como se constrói o conhecimento humano.

É através do afeto que a criança sente segurança em desenvolver seus pensamentos, suas ações. Piaget (1976, p. 36) destaca, “que em toda conduta as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo”.

Segundo Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Para Wallon (1968), o movimento é a base do pensamento e as emoções é que dão origem a afetividade. O conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo,

envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar, assim ele defende que no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental.

De acordo com Vygotsky a inteligência e a afetividade são integradas às peculiaridades sociais, culturais e pessoais.

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. (...) Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento (VYGOTSKY, 2003, p. 117).

A partir dos autores citados, a afetividade não está apenas relacionada ao carinho físico, emocional, e sim em preparar o aluno para o seu desenvolvimento cognitivo e também o desenvolvimento de um sujeito reflexivo, crítico, que tenha autonomia e seja responsável. A criança irá se efetuar por meio de suas práticas. Dessa forma a afetividade tem de percorrer por todas essas ocasiões.

De acordo com Goulart (2005), após o estágio sensório-motor, se apresenta o estágio pré-operatório, que corresponde à faixa etária de dois anos até aproximadamente sete anos de idade. O período operatório concreto ocorre aproximadamente na faixa etária dos sete aos onze anos. Segundo Coutinho (1992), no decorrer deste estágio operatório concreto, o indivíduo adquire vários conhecimentos, como a capacidade de consolidar as conservações de número, ou as operações infra lógicas que são referentes à conservação física: peso, volume e substância. Há também a constituição do espaço, que se trata da conservação de comprimento, superfície, perímetros, horizontais e verticais e a constituição do tempo e do movimento.

De acordo com Piaget (2003), o sujeito tem a capacidade de organizar o mundo de forma lógica ou operatória, não se limitando mais a uma representação imediata, mas ainda dependendo do mundo concreto para desenvolver a abstração.

A partir desta fase a criança não pensa somente nela, ela consegue se colocar no lugar de outra, conseguindo entender os sentimentos e atitudes do outro, começando seu processo de evolução, interagindo com os acontecimentos vivenciados e, principalmente com as pessoas. Segundo Piaget (2003, p. 41) “depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os para coordená-lo”.

Neste momento, a criança passa a gostar de ajudar seu professor em sala de aula, participa ativamente das ideias relacionadas ao conteúdo, gosta de contar o que sabe e o que já ouviu falar sobre o assunto tratado em sala.

## 2.3 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

Neste contexto, o papel da educação é desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões, preparar o aluno para que ele assegure sua inclusão social, exercício da cidadania ao promover sua formação integral, isto é o seu desenvolvimento como ser humano.

Segundo Furlanetto (2006), ao educador que atua com crianças é imprescindível apreender o significado da infância, o que exige a investigação das diferentes conceituações a ela atribuída em distintos momentos e lugares da história humana.

Souza & Costa (2004) dizem que a escola que hoje possuímos, com regras, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos, etc., é assim, portanto, algo articulado ao surgimento do novo sentimento dos adultos em relação às crianças, onde se enfatiza sua capacidade intelectual em detrimento de sua autonomia afetiva.

De acordo com Saltini (2002 *apud* MENDONÇA e TAVARES, 2008), no grupo, a criança procura satisfazer suas necessidades de amor, afeto, acolhimento e registros que lembrem a ela relações que mantém com sua família (pais, tios, irmãos, avós...). A criança procura de imediato encontrar esses laços de afeto no professor e em seguida, nas outras crianças do grupo.

Atualmente, tenta-se descobrir qual o verdadeiro papel do professor em relação ao aluno. Segundo Alves (2000), a interação em sala de aula é construída por um conjunto de formas de atuação, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos.

Quando ocorrem explosões de raiva, o professor precisa ter muita habilidade e paciência sendo pertinente manter um diálogo com o aluno, em que se possa perceber o que está acontecendo, usando tanto o silêncio quanto o corpo. Conforme recomenda Saltini (2008 p.102) “compartilhar com os demais da classe os sentimentos que estão sendo evidenciados é dar oportunidade para a criança colocar seus sentimentos na escola, não apenas sua inteligência”.

Para Mello e Rubio (2013), educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela.

### **3 METODOLOGIA**

Para este estudo, foi realizado uma pesquisa com método de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, com combinação de descritores, categoria com recorte temporal de 2009 a 2020 a qual contou com teóricos que trabalham com a questão da afetividade no processo de aprendizagem, buscando obter o máximo de informações e esclarecimentos que contribuíssem para a resolução dos problemas aqui apresentados.

Dessa forma, “este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 43).

Para isso, a abordagem utilizada foi qualitativa, a

Metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (MARCONI e LAKATOS, 2006, p. 269).

A pesquisa qualitativa analisa o problema buscando os fatos, causas, e o porquê de estar acontecendo tal problema.

Para este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual está ancorada em teóricos clássicos e contemporâneos como Piaget (1976), Wallon (1968), Vygotsky (1994), Freire (1996), Campos (1986), Saltini (2008), que trabalham com a questão da afetividade no processo de aprendizagem, buscando obter o máximo de informações e esclarecimentos que contribuíssem para a resolução dos problemas aqui apresentados.

Segundo Lakatos e Marconi:

A pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros,

revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo (1987, p. 66).

Para Gil (2002, p. 17) “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.

Na busca de obras já publicadas e confiáveis, o pesquisador poderá usar palavras-chave para encontrar as obras. Conforme determina Ruiz (2009).

Segundo Ruiz (2009, p. 57), “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”.

Para Gil (2002, p. 45), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Com base nos estudos realizados até aqui, a partir do referencial estudado, buscou-se pesquisas nas plataformas digitais: Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (Bdtd), Google Acadêmico e SciElo.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa sessão irá se discutir a respeito dos resultados, obtidos da revisão sistemática e a análise dos resultados serão apresentadas nas tabelas que seguem.

Em um primeiro momento, a busca foi realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (Bdtd), com o propósito de encontrar trabalhos científicos sobre o tema a importância da afetividade relacionada ao público-alvo do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para filtrar melhor a pesquisa foi utilizada combinações de descritores.

Realizando como a primeira combinação “afetividade” and “importância” and “professor e aluno” and “do ensino fundamental anos iniciais”, foram encontradas 23 pesquisas e dessas realizou-se a leitura do título e do resumo de apenas 10, selecionando 4 trabalhos que mais se referem para o tema da pesquisa.

Na tabela abaixo, podem ser observados os trabalhos que foram selecionados:

**TABELA 1** – Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (Bdtd)

BASE DE DADOS	Título	Tipo	Ano de publicação	Autor/Autores
---------------	--------	------	-------------------	---------------

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente.	Dissertação	2013	Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
	A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação	2014	WALLON; Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade
	A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon;	Dissertação	2017	PIAGET, WALLON, Ribeiro, Rosa dos Santos
	Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre atitudes educativas familiares.	Tese	2017	Oralda Adur De Souza

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na plataforma Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (Bdtd).

Em um segundo momento, a busca foi realizada na plataforma SciELO. Para filtrar melhor a pesquisa foi utilizada como descritor, apenas “importância da afetividade”, na qual foi encontrada 1 pesquisa apenas sobre o autor Henri Wallon.

É possível visualizar os trabalhos encontrados na tabela 2.

**TABELA 2** – Trabalho selecionado dentro da temática na plataforma SCIELO

BASE DE DADOS	Título	Tipo	Ano de publicação	Autor/Autores
SCIELO	Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.	Artigo	2010	WALLON, Aurino Lima Ferreira Nadja Maria Acioly-Régnier

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na plataforma SCIELO.

Em um terceiro momento, a busca foi realizada na plataforma Google Acadêmico, na qual foi utilizada o descritor “importância da afetividade entre professor aluno do ensino fundamental anos iniciais, na qual foram encontradas 46.000 pesquisas e dessas, ao ler os títulos e os resumos, apenas 2 foram selecionadas referentes ao tema.

Na tabela 3 apresenta-se esses trabalhos.

**TABELA 3** – Trabalhos selecionados dentro da temática na plataforma Google Acadêmico

BASE DE DADOS	Título	Tipo	Ano de publicação	Autor/Autores
Google Acadêmico	A importância da afetividade na relação professor aluno;	Artigo	2009	Maria Suzana Sobral Braga Gondim Eliane Maria dos Santos Costa
	A importância da afetividade na relação professor aluno: Trilhando caminhos para a aprendizagem;	Artigo	2020	Wynne Carolinne Delgado

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na plataforma Google Acadêmico.

A partir da organização dos dados, nota-se que foram encontrados 3 dissertações, 3 artigos e 1 tese. O objetivo das pesquisas era de encontrar trabalhos voltados para a importância da afetividade entre professor e aluno no ensino fundamental anos iniciais, porém, a maioria estava voltada para a área da afetividade, mas de uma disciplina específica, ou do ensino médio, superior, poucos artigos encontrados voltados realmente para o ensino fundamental anos iniciais. Sendo assim, foram selecionados apenas aqueles que havia uma ligação com a afetividade nos anos iniciais do ensino fundamental.

**TABELA 4** – Estudos com ligação com a afetividade nos anos iniciais do ensino fundamental

Autor	Descrição das pesquisas selecionadas
Maria Suzana Sobral Braga Gondim Eliane Maria dos Santos Costa (2009)	O presente estudo buscou, através de pesquisa bibliográfica, um conhecimento sobre a importância da afetividade no processo ensino/aprendizagem. Com as transformações rápidas que tem acometido o mundo, a escola tem incentivado cada vez mais o desenvolvimento cognitivo e a capacidade do aluno para sobressair-se profissionalmente. A força da educação calcada no afeto, tende a moldar o espírito de compreensão e solidariedade entre as pessoas, por isto deve ser trabalhado para levar o aluno a perceber o lado positivo da sua existência.
WALLON, Aurino Lima Ferreira Nadja Maria Acioly-Régnier (2010)	O presente artigo versa sobre as contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Situa e define os complexos afetivos e cognitivos na teoria waloniana e destaca a noção de pessoa engajada como síntese fundamental para o entendimento da relação entre afetividade e cognição no campo educacional.
WALLON, Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade; (2014)	Para desenvolver o presente estudo foi estabelecido como objetivo geral avaliar a relação família-escola a partir das atitudes educativas familiares e sobre sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Definiu-se como tese que se formarmos os pais (familiares) em atitudes educativas, ou seja, para que criem a cultura de acompanhamento efetivo do processo de escolaridade dos filhos, estes tendem a apresentar melhor desenvolvimento e aprendizagem.
PIAGET, WALLON, Ribeiro, Rosa dos Santos (2017)	A presente pesquisa é teórico-bibliográfica e teve como objetivo mapear as pesquisas publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordaram a afetividade no contexto educacional. A fundamentação teórica baseia-se em dois teóricos de grande importância para a educação e para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, Piaget (1993; 1986) e Wallon (2010; 2008). Ambos se pautaram nos aspectos afetivo e cognitivo do indivíduo, e buscaram demonstrar passo a passo como acontece o desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, o presente trabalho objetiva encontrar, nas obras educacionais e pedagógicas desses teóricos, conceitos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, elencando contribuições positivas

	da relação afetiva entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar.
Oralda Adur De Souza (2017)	Para desenvolver o presente estudo foi estabelecido como objetivo geral avaliar a relação família-escola a partir das atitudes educativas familiares e sobre sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Definiu-se como tese que se formarmos os pais (familiares) em atitudes educativas, ou seja, para que criem a cultura de acompanhamento efetivo do processo de escolaridade dos filhos, estes tendem a apresentar melhor desenvolvimento e aprendizagem.
Wynne Carolinne Delgado (2020)	O presente trabalho tem como geral discutir o impacto da afetividade na relação professor e aluno, observando o contexto escolar, o papel da escola com relação a afetividade e como a aprendizagem é afetada quando professores e alunos não tem um bom relacionamento, buscando assim refletir sobre atitudes de ambas as partes para trilhar caminhos que levem a uma aprendizagem que através do afeto se torne significativa. Autores que discutem sobre a Importância da Afetividade, Wallon que é o precursor quando o assunto é a relação cognição e afetividade ao longo dos anos.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados encontrados na plataforma google acadêmico, Scielo e Bddt.

Os referentes trabalhos contribuíram para que este estudo pudesse ser realizado, diante das dificuldades em encontrar trabalhos sobre a importância da afetividade entre professor e aluno no ensino fundamental anos iniciais. Foi encontrado resultados em grande quantidade voltado para a afetividade somente para o ensino fundamental anos finais, ou de alguma disciplina específica envolvendo a afetividade. Sendo assim, utilizamos alguns destes trabalhos que são voltados para a afetividade entre professor e aluno do ensino fundamental anos iniciais que foram encontrados nestes artigos.

Desta maneira, pode-se aprofundar os estudos sobre a importância da afetividade entre professor e aluno no ensino fundamental dos anos iniciais, na qual busca-se analisar as diferentes formas de como é importante haver a afetividade entre professor e aluno, onde o educador observa o desenvolvimento afetivo e cognitivo de seu aluno.

Diante da pesquisa realizada, foi observado que existe uma carência de estudos referentes a afetividade entre Professor e Aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho, concluímos que a afetividade é essencial na vida do ser humano, pois a importância da afetividade entre professor e aluno do ensino fundamental anos iniciais depende inicialmente pelo professor, da sua relação com seus alunos, começando pelo simples ato de ouvir histórias dos alunos, a forma de seu comportamento. Pois quando o professor interage com seu aluno, busca alternativas de se aproximar daquele aluno, compreender através do diálogo, afeto, faz com que o processo do ensino e aprendizagem ocorra de forma mais significativa.

Em qualquer momento vivenciado pela criança, por menor que seja sua relevância, a afetividade pode estar contribuindo de forma negativa ou positiva, sendo capaz de influenciar em seus sentimentos, abalando ou acelerando o seu processo de adquirir o conhecimento.

Quando o professor considera os sentimentos do seu aluno, perceber o que ele está sentindo ou até mesmo vivenciando, poderá estar colaborando para com seu fracasso ou sucesso, verificando a relação afetiva entre o professor e aluno e sua importância na sua formação escolar.

O grande desafio do professor é realmente despertar as emoções de seus alunos. Assim o docente continua sendo o grande responsável por todos os resultados do processo de

aprendizagem obtidos, sendo eles positivos ou até mesmo os negativos, visto que é o docente é o mediador do conhecimento, da relação afetiva e a cognitiva do seu aluno.

A afetividade é importante no ambiente escolar, fazendo com que esse lugar seja enriquecedor, determinante no processo de aprendizagem do aluno, pois é a afetividade que irá estar presente em todas as áreas da vida do ser humano e se faz presente na construção do conhecimento, contribuindo para que a criança conviva em um ambiente agradável e que todos que estejam ao seu redor, possam estar vindo a auxiliar na sua formação e influenciar no seu processo cognitivo.

Mesmo diante das pesquisas realizadas percebe-se que ainda existe falta de pesquisas da afetividade relacionada ao processo de aprendizagem entre Professor e Aluno.

Esse é um campo a ser explorado, observamos que existem vários artigos falando sobre Educação Infantil, e não de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, que também é importante por conta dessa transmissão da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO A. **Afetividade na educação infantil**, 2009. Disponível em:<  
<http://peadalvorada09.pbworks.com/f/afetividade.pdf>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

ALVES, A **importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil**, 2013. Disponível em:  
<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2022.

ANDRADE, A **pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**, 2021. Disponível em:  
<https://revistas.fucamp.edu.br> Acesso em: 10 de junho de 2022.

ANTUNES, A **importância da afetividade na relação professor-aluno**. Disponível em:  
<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

ANTUNES, Francisco Roberto Diniz Araújo. **Um ambiente de afetividade nos espaços escolares**. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA18\\_ID160\\_15042019064434.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA18_ID160_15042019064434.pdf). Acesso em: 22 de maio de 2022.

ANTUNES, O **estudo da afetividade na formação da autoestima da criança na educação infantil**. Disponível em:  
<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-estudo-afetividade-na-formacao-autoestima-crianca-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

ARIÈS, **Um olhar possível sobre a infância** 2011. Disponível em:  
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1579> Acesso em: 10 de junho de 2022.

ARIÈS, A **construção histórica do sentimento de infância**. 2007. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Historia/monografia/monocrianca.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monocrianca.pdf)>. Acesso em 04 de dezembro de 2021.

ARIÈS, Márcia Teixeira Sebastiani. **A ideia de infância e a sua escola**. Disponível em:  
[https://www.construirnoticias.com.br/a-ideia-de-infancia-e-a-sua-escola/#:~:text=“Até%20por%20volta%20do%20século,50\)](https://www.construirnoticias.com.br/a-ideia-de-infancia-e-a-sua-escola/#:~:text=“Até%20por%20volta%20do%20século,50)). Acesso em:01 de maio de 2022.

BACH, Lizandra Maria. **A afetividade no cotidiano da instituição centro educacional infantil alegria do saber**. 2012. Disponível em: [http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia\\_20130522110529.pdf](http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20130522110529.pdf). Acesso em: 13 de novembro de 2021.

BARBOSA, Anaely Amorim & MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão philippe ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância 2008. Disponível em: **revista.ufr.br** > Capa 1, n 1. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

BRIGGS, **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Disponível em: [https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm#:~:text=Para%20Briggs%20\(in%20Bezerra%202006,%20é%20uma%20questão%20de%20afetividade](https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm#:~:text=Para%20Briggs%20(in%20Bezerra%202006,%20é%20uma%20questão%20de%20afetividade). Acesso em: 10 de junho de 2022.

BRIGGS, **O estudo da afetividade na formação da autoestima da criança na educação infantil**. Disponível em: [https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-estudo-afetividade-na-formacao-autoestima-crianca-na-educacao-infantil.htm#:~:text=Segundo%20Briggs%20\(2000%2C%20p.da%20vida%20com%20mais%20facilidade](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-estudo-afetividade-na-formacao-autoestima-crianca-na-educacao-infantil.htm#:~:text=Segundo%20Briggs%20(2000%2C%20p.da%20vida%20com%20mais%20facilidade). Acesso em: 10 de junho de 2022.

CAMPOS, Cintia de Moraes Carneiro. **O papel dos pais na escola** 2017, Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br>. Acesso em 05 de maio de 2022.

DURKHEIM, Nascimento, Brancher & Oliveira. **(Re)pensar a infância: uma (de)cisão do ontem, hoje amanhã** 2017. Disponível em: [https://www.revive.com.br/blog/elaine-assolini/repensar-infancia-uma-decisao-do-ontem-hoje-e-aman/#:~:text=Ainda%20entendendo%20as%20diferentes%20maneiras,em%201911%20\(2010%2C%20p](https://www.revive.com.br/blog/elaine-assolini/repensar-infancia-uma-decisao-do-ontem-hoje-e-aman/#:~:text=Ainda%20entendendo%20as%20diferentes%20maneiras,em%201911%20(2010%2C%20p). Acesso dia 02 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, Rafaela Vale S. Gomide. **A afetividade e o processo de ensino e aprendizagem** 2007. Disponível em: [https://www.webartigos.com/artigos/a-afetividade-e-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/1233/#:~:text=Segundo%20Ferreira%20\(1999%2C%20p.,desagrado%2C%20de%20alegria%20ou%20tristeza](https://www.webartigos.com/artigos/a-afetividade-e-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/1233/#:~:text=Segundo%20Ferreira%20(1999%2C%20p.,desagrado%2C%20de%20alegria%20ou%20tristeza).

FREIRE, **Relação professor aluno pelo olhar de Paulo Freire**, 2013. Disponível em: <http://sinproitajai.org.br/relacao-professor-aluno-pelo-olhar-de-paulo-freire/>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

FURLANETTO, Beatriz Helena. **Da infância sem valores à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico**. 2006. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892\\_632.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf) Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

GIL, **Abordagem qualitativa na pesquisa em administração: um olhar segundo a pragmática da linguagem**. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ196.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

GIL, **Pesquisa qualitativa, exploratória e fenomenológica: alguns conceitos básicos** 2007 Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/pesquisa-qualitativa-exploratoria-e-fenomenologica-alguns-conceitos-basicos> Acesso em: 13 de junho de 2022.

GIL, **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br> Acesso em: 10 de junho de 2022.

GIL, **A metodologia na construção histórica do ensino da teoria histórico-cultural.**

Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-metodologia-na-construcao-historica.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2022.

GOULART, Natália Moreira de Souza. **Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto,** 2014.

Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2022.

HEYWOOD, Laura Bianca Caldeira. **O conceito de infância no decorrer da história.**

Disponível em: <https://docplayer.com.br/19241055-O-conceito-de-infancia-no-decorrer-da-historia.html>. Acesso em: 01 de junho de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Pesquisa bibliográfica.**

Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

LAKATOS, **A importância do e-commerce como diferencial competitivo para as Organizações,** 2013. Disponível em: <https://conicsemesp.org.br/anais/files/2013/trabalho-1000016083.pdf> Acesso em 10 de junho de 2022;

MARCONI, **O comportamento no processo de busca da informação por meio das tecnologias da informação e comunicação:** um estudo de caso sobre os discentes da

faculdade de biblioteconomia no estado do Pará, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pci/a/MvnbwcYydX9YmdxCpNgRGNd/?lang=pt> Acesso em: 06 de junho de 2022.

MELLO, Tágides & RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil.**

2013. Disponível em: [www.facsaoque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf](http://www.facsaoque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf).

Acesso em dia: 09 de novembro de 2021.

MOTTA, Xênia Fróes da & SILVA, Renato da. **Um olhar possível sobre a infância.** 2011.

Disponível em: < [publicacoes.unigranrio.com.br](http://publicacoes.unigranrio.com.br) > Capa. Vol. 10, N 35 (2011). Acesso em: 05 de novembro de 2021.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do. BRANCHER, Vantoir Roberto & OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância:** algumas interlocuções históricas e sociológicas, 2008. Disponível em: [www.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf](http://www.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf) > Acesso em: 05 de novembro de 2021.

PIAGET, Uller, Rosso. **A interação da afetividade com a cognição no ensino médio.** 2009.

Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num03Art04.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

PIAGET, Alencastro. **Afetividade na educação infantil:** uma possibilidade para a

formação integral da criança. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29050/1/2017\\_tcc\\_jvpinheiro.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29050/1/2017_tcc_jvpinheiro.pdf). Acesso em 10 de junho de 2022.

PIAGET, Ana Paula Machado Sarmiento. **Diversidade no ensino:** transformação e construção de novos caminhos, 2014. Disponível em: <https://ptdocz.com/doc/475514/edição-25-revista-universo-academico-janeiro-a-dezembro-d>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

PIAGET, Daniela Cristina dos Santos Gazaro. **O papel da afetividade na educação**

**infantil,** 2018. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2019/02/TC-Daniela.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

PIAGET, Natália Moreira de Souza. **Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto**, 2014. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-sao-judas-tadeu/psicologia-e-aprendizagem/reflexoes-sobre-a-teoria-piagetiana/10472029> Acesso em: 20 de abril de 2022.

PIAGET, **A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de piaget e wallon**. 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3940/2/ROSA%20DOS%20SANTOS%20RIBEIRO.pdf> Acesso em: 11 de junho de 2022.

PRADO, Natalianne Lemos Do. **Afetividade como fator de qualidade na educação infantil: visão de professores**, 2013. Disponível em: [bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/.../2013\\_NatalianneLemosdoPrado.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/.../2013_NatalianneLemosdoPrado.pdf). Acesso em: 08 de novembro de 2021.

ROSSO, Ademir José. **Métodos ativos e atividades de ensino**, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../9147/10689> Acesso em: 09 de abril de 2022.

RUIZ, **Considerações sobre estado da arte, levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica: relações e limites**, 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/consideracoes-sobre-estado-da-arte-levantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites> Acesso em: 16 de junho de 2022.

SALTINI, Eliane Holzlechner Taube. **O valor de um afeto** 2021. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br>. Acesso em 06 de junho de 2022.

SALTINI, Natalianne Lemos Do Prado. **Afetividade como fator de qualidade na educação infantil: visão de professores**. 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/1/2013\\_NatalianneLemosdoPrado.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/1/2013_NatalianneLemosdoPrado.pdf). Acesso em: 10 de junho de 2022.

SARMENTO, **Pesquisa (auto) biográfica em educação**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20%28auto%29%20biograf%C3%A1fica%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

SOUZA, Natália Moreira de & WECHSLER, Amanda Muglia. **Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto**, 2014. Disponível em: [unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/.../31/04042014074217.pdf](http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/.../31/04042014074217.pdf). Acesso em: 15 de novembro de 2021.

VYGOTSKY, Monica Renata Dantas Mendonça. **A influência da afetividade na construção do conhecimento** Disponível em: <https://www.unijales.edu.br>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

WALLON, Ana Caroline Pereira dos Santos. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança inserida na educação infantil**. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2018/12/a-importancia-da-afetividade-no-processo-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-inserida-na-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2022.

WALLON, Elisete Ávila da Silveira: **A importância da afetividade na aprendizagem escolar: o afeto na relação aluno-professor**, 2017. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/2semestre2017/fa2017\\_afetividade\\_processo\\_DEE\\_anexo2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_afetividade_processo_DEE_anexo2.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2022.

WALLON, **Afetividade no aprendizado do professor e aluno**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/afetividade-no-aprendizado-professor-aluno.htm>. Acesso em 12 de maio de 2022.

WALLON, Elvira Cristina Martins Tassoni **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

WALLON, Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade: **A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas** de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123929/000829878.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 de junho de 2022.

