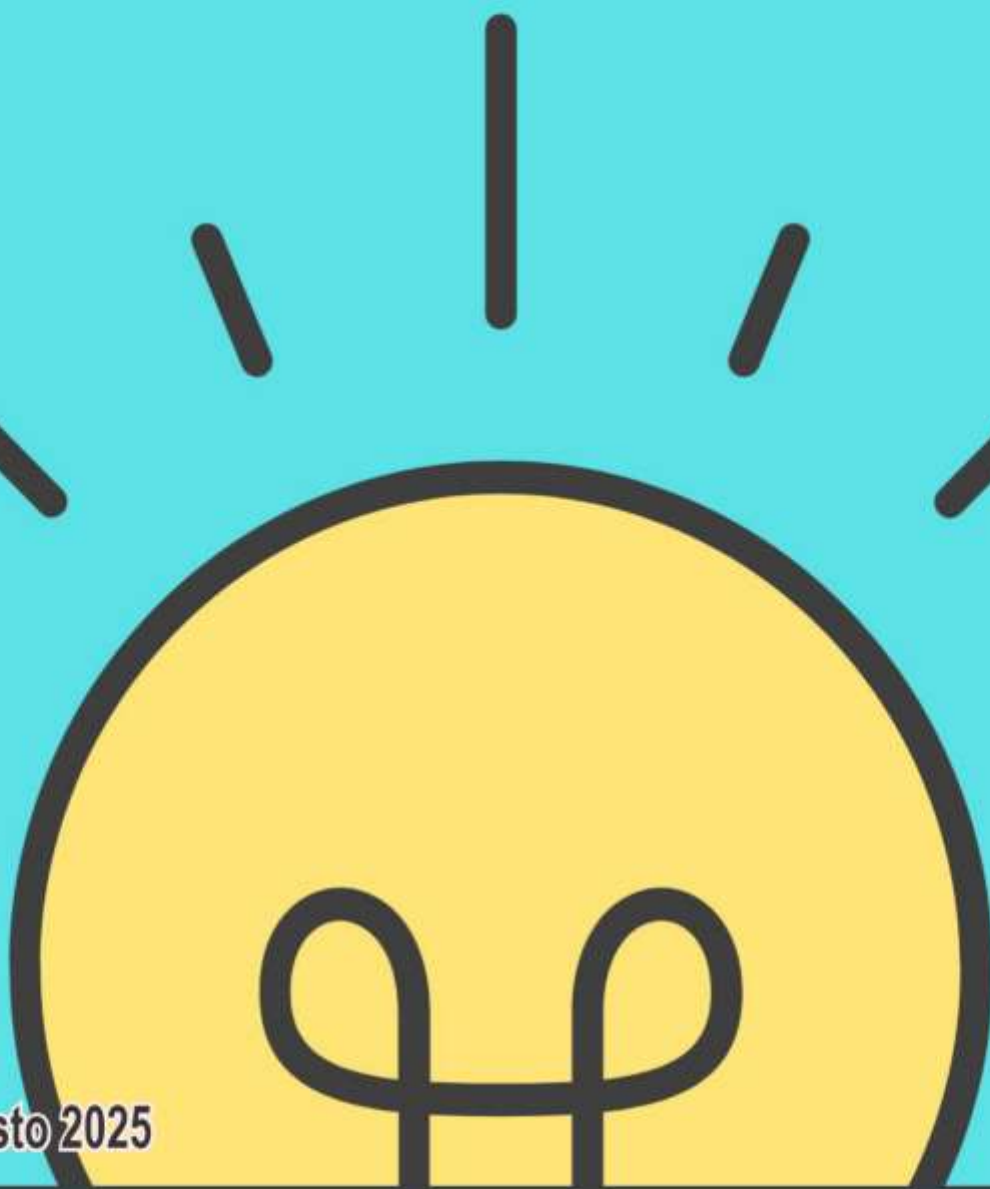




Investigação Científica,
Acadêmica e profissional



v.17 n.3 agosto 2025

www.editorahawking.com.br



Revista Científica

DIMENSÃO

hawking
EDITORA

Revista Dimensão
v.17 n.3 agosto 2025

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Autores
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: xxxxxxxx

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Dimensão está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Dimensão a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão digital.

Revista Dimensão /Editora Hawking
- Vol 17, n.3 (2025) – semestral
Maceió – AL: Editora Hawking, 2025

ISSN 2675-5238

1. Revista Dimensão – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking
2025

Av. Fernandes Lima, 8 - Farol, Maceió - AL, CEP 57050-000 Disponível em:
www.editorahawking.com.br
editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

1998) Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC,

1999) Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO,

2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA,

2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dra. Celia Nonata da Silva

Graduada em História licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995).
Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1998).
Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2004).
<http://lattes.cnpq.br/1245637151421828>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió
(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM,
1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,
2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL,
2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco
(UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia
Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional
pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade
Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,
2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de
Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

A Revista Dimensão (ISSN 2675-5238) iniciada em 2020, é um periódico multidisciplinar trimestral, conta com artigos originais e de revisão da área da educação, saúde, gestão, direito, ciências, administração, tecnologia e outros, desenvolvidos em mestrados e doutorados acadêmicos, por profissionais de instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. O objetivo da Revista Dimensão é promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, entre pesquisadores, graduandos e de pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da Assessoria Científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A Revista Dimensão é uma publicação periódica editada com o intuito de disseminar o conhecimento científico e promover o progresso da ciência. Esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica.

Betijane Soares de Barros

SUMÁRIO

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Adriana Maria Dutra de Góis..... 01

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO RESPONSIVA À CONTEMPORANEIDADE

Vilma Cordeiro dos Santos

Betijane Soares de Barros

Maria Livia Grangeiro Costa

Joselito Araújo Silva

Cledson Jatiniel Lima Mendonça

Bernard Pereira Almeida

Luciane Victurino Barbosa

Maria Vanisia Jacinto da Silva

Agnanmir Rocha Pereira Lessa..... 15

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO

Maria Josiane da Silva Sousa

Genicélia Rodrigues do Nascimento Cassimiro de Melo

Sebastiana Rodrigues do Nascimento Tomé..... 33

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Luci Souza de Meneses..... 41

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO LÚDICO E CRIATIVO DOS ESTUDANTES

Rayane da Silva Pinto Aragão

Leilma da Silva Pinto Ferreira..... 59

A RELEVÂNCIA DO BRINCAR DAS CRIANÇAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Eweline Adriane Ferreira Noberto

Isabela Alves da Silva

Karla Pereira Aprigio Silva..... 74

ACESSIBILIDADE DIGITAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIAGNÓSTICO TÉCNICO E RECOMENDAÇÕES DE BAIXO CUSTO

Claudevânia Lima Mendonça..... 79



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Adriana Maria Dutra de Góis¹

RESUMO

O presente trabalho foi inspirado a partir da reflexão no crescimento tecnológico e, sua massiva inserção em práticas pedagógicas, como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem. Buscou-se aqui investigar a fruição do processo ensino-aprendizagem mediados por tecnologias e averiguar a importância das tecnologias no cotidiano escolar para uma relação professor - aluno - conhecimento enriquecedor. As muitas ferramentas tecnológicas atuais contribuem de diferentes modos para práticas educativas, com isso também impactam de maneiras distintas a vida de educadores e educandos, sendo assim, é imprescindível que esses sujeitos, assumam novas posturas ao exercerem seus papéis na construção do conhecimento, na atualidade interligados ao universo das tecnologias. Serviram de base para o desenvolvimento desse material os pensamentos de autores como Valente (1999), Levy (1996), Vygotsky (1989), Paraná (2010), Moran (2010) e outros autores que constituíram a referencial para a pesquisa bibliográfica que tornou possível a construção dessa obra. Foi possível identificar que educação e tecnologia formam uma parceria indissociável nesses tempos de avanços tecnológicos, que possibilitam o desenvolvimento de ferramentas educativas que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem, vivenciado em constante inovação pela integração de recursos educativos provindos das atuais tecnologias presentes na educação, os quais trazem ao educador e ao educando maior interação na busca e produção do conhecimento. Pretendemos com esse estudo mostrar como as tecnologias atreladas à educação contribuem para ensinar e o aprender com mais eficiência e significado, para aluno e professor em sala de aula.

Palavras-Chave: Tecnologias. Educação. Contribuição. Aprendizagem.

¹ E-mail: adrianadutradegois@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação é o caminho que, ao longo da História, tem movimentado o homem em direção ao desenvolvimento pessoal e social. Ela tem um papel fundamental para o homem preparando-o para a vida social e profissional. A educação completa o homem contribuindo para o desenvolvimento de habilidades notáveis durante a vida toda, direcionando os sujeitos em sociedade ao saber e produção do conhecimento.

Sobre a relação homem-educação, Libâneo (1991) diz que “a educação está relacionada ao desenvolvimento pessoal, produzindo no ser humano transformações de caráter moral, intelectual, físico e social”. Ao longo do tempo, não somente o homem vem sendo transformado pela educação, mas também a própria educação passa por mudanças resultantes de novos métodos de ensino que surgem e abrem espaço para uma práxis pedagógica diferente, em especial, com a inserção da tecnologia em processos educativos nas duas últimas décadas entre o século XX e XXI. A constante inserção das tecnologias atuais na educação trouxe mudanças em ritmo acelerado aos processos de ensino e aprendizagem.

Essa integração tecnológica na práxis pedagógica representa desafios que exigem alterar paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem. Apesar dos desafios vivenciados no cenário educacional quanto ao emprego de ferramentas tecnológicas para ensinar e aprender, as práticas de ensino e aprendizagem também trazem contribuições que afetam de modos diferentes alunos e professores. Saber como esses atores da educação são impactados pelo uso de suportes tecnológicos como recurso pedagógico, deve nos fazer refletir sobre a importância das tecnologias na educação e, assim, melhor nos posicionarmos como docentes ou discentes, na busca por uma educação de qualidade; uma Educação que efetive o desenvolvimento educacional do aluno, bem como instigue a reflexão sobre a necessidade do docente enxergar a prática pedagógica como um caminho em constante transformação.

Diante do exposto, como Hipótese, podemos afirmar que desconsiderar as contribuições das tecnologias para a educação significa manter o aluno distante do exercício da construção do conhecimento autônomo privando-o de desenvolver o senso de criticidade. Nessa condição o aluno permanece aprisionado na passividade diante do professor.

A profunda reflexão sobre o desenvolvimento tecnológico nas duas últimas décadas e sua marcante inserção em processos educativos motivou esta pesquisa, no intuito de analisar as contribuições que a tecnologia desenvolve dentro da ação pedagógica e, responder ao problema da pesquisa: Qual a importância das tecnologias para a educação, e como ela impacta o educando, o educador e processo de ensino e aprendizagem? Para objetivo Geral foi adotado o seguinte posicionamento: Analisar como as tecnologias contribuem com a educação e o processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos concentraram-se em três posicionamentos: (1) Averiguar o impacto do uso da tecnologia na educação, para o aluno, o professor e para o processo de ensino e aprendizagem, (2) Mostrar a relação entre a tecnologia e a promoção de aprendizagens significativas, (3) Apontar os benefícios que os recursos tecnológicos usados como ferramentas de ensino e aprendizagem promovem aos alunos no cotidiano escolar.

O método aplicado para levantamento de informações e elaboração desse trabalho é a pesquisa bibliográfica. O pesquisador debruça-se na leitura e reflexão de conteúdo literário e posicionamento teórico relacionado às contribuições da

tecnologia para o cenário educacional atual. Tem-se como foco dessa pesquisa os anos iniciais do ensino fundamental.

Ao final desse trabalho espera-se contribuir com pontos relevantes que possam servir de estímulo ao desenvolvimento de ações pedagógicas mais conscientes sobre a importância e necessidade de posicionamento pedagógico inovador e, o desenvolvimento de estratégias que melhorem a aplicação de recursos tecnológicos nas práticas de ensino e aprendizagem. Para atingir os resultados propostos nessa pesquisa três seções foram elaboradas.

Na I temos um breve entendimento do que pode-se entender por tecnologia no contexto educacional e, como essa dinâmica educação-tecnologia se complementa em sala de aula. A II aborda a importância da tecnologia para a educação. Por fim a III e última seção dedicou-se a apresentar as contribuições resultantes da inserção das tecnologias na educação, e os impactos que esse entrelaçamento tecnologia-educação causa, sobre o educando, o educador e o processo de ensino e aprendizagem.

2. O SER HUMANO E A INOVAÇÃO EDUCACIONAL MEDIADA A INCLUSÃO

A construção do conhecimento é um processo histórico e contínuo que se perpetua através das relações humanas no cotidiano. Nenhum humano nasce sabendo, como argumenta o pensamento defendido pela teoria inatista de Platão: De acordo com a Wikipédia “a visão inatista defende que os seres humanos nascem programados biologicamente para falar, assim como os pássaros para voar, a linguagem se desenvolve naturalmente nas crianças”.

Diferente desse conceito, para Vygotsky (1989), os sujeitos aprendem através do contato com outros sujeitos, em um processo de estreita relação entre os indivíduos no meio social, onde ocorre uma troca de conhecimentos por meio da interação, tanto de quem está ensinando ou está aprendendo. Na teoria do socio-interacionismo de Vygotsky, existe uma dinâmica na relação do homem e o modo de ser de outros indivíduos em sociedade, e essa conexão entre sujeitos produz aprendizagens e conhecimento.

Nessa relação ser humano-educação e relações sociais, formas e objetos para educar surgiram. A História nos mostra que a tecnologia sempre esteve a serviço da educação desde os tempos remotos, essa

tecnologia do passado fornecia objetos manuais como suportes para processos pedagógicos.

Por exemplo, um instrumento desenvolvido no passado e muito eficaz para realizar cálculos foi o ábaco, apontado como originado na antiga Mesopotâmia, cerca de 5500 anos atrás para realizar cálculos matemáticos e, adotado por outras nações tais como, “Babilônia, Egito, Grécia, Roma, Índia, China, Japão. Cada um destes povos possui uma versão específica desta máquina, entretanto, preservando a sua essência original” (GUGIK, 2009, p.01).

Ainda hoje o ábaco é um instrumento de grande utilidade para o desenvolvimento cognitivo do aluno, contudo a educação atual conta com novos recursos educacionais que requerem do aluno e do professor uma postura contrária a processos educativos praticados de forma unilateral, centrado somente na figura do professor.

Na atualidade, a caminhada educacional se modifica velozmente em sintonia com o avanço tecnológico e a constante inserção de ferramentas tecnológicas como recursos educativos possibilita modelos de ensino e aprendizagens mais dinamizados e interativos.

2.1. A Educação mediada pelas Tecnologias na atualidade.

Segundo Paraná (2010), se entende por tecnologia o processo de renovar ou desenvolver técnicas que produzem alterações na vida em sociedade.

Deveras, são constantes as mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento de técnicas que impulsionam as relações em sociedade, assim, podemos dizer que os processos sociais são impactados por essa explosão de conhecimento de técnicas que podem ser empregadas para produção de bens e serviços para o homem em seu meio social.

Por falar em bem social, tem-se a educação que como tal mais do que em épocas passadas, na atualidade é conduzida na companhia de aparatos produtos da inovação ou renovação tecnológica. Segundo Valente (1999) por influência das tecnologias:

Os meios de produção e de serviço passam por profundas mudanças, caracterizadas como uma mudança de paradigma – do paradigma da produção em massa, do empurrar a produção ("push") para o paradigma da produção "enxuta", do puxar a produção ("pull"). Essas mudanças implicam profundas alterações em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, afetando a maneira como atuamos e

pensamos. Elas demarcam a passagem para a sociedade do conhecimento, na qual fatores tradicionais de produção como a matéria prima, o trabalho e o capital terão um papel secundário [...]. O conhecimento e, portanto, os seus processos de aquisição assumirão papel de destaque, de primeiro plano. Essa valorização do conhecimento demanda uma nova postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados com a formação de profissionais e com os processos de aprendizagem. (VALENTE, 1999, p. 29)

As palavras do autor mostram que no atual contexto educacional tem-se como imprescindível, as instituições de ensino reestruturar seus métodos sistematizados, para desse modo efetivar a educação e a aprendizagem adequadas, ao contexto educacional em curso sobre as engrenagens das tecnologias modernas.

Ainda de acordo com Barreto (2002) dois fenômenos mundiais são os responsáveis pelas mudanças notáveis vivenciadas em ambientes educativos, são eles a globalização e o avanço da tecnologia que aplicada em contextos educacionais demanda uma postura mais crítica e ativa por parte do educando e do educador.

Sobre tecnologia em processos educativos o autor cita: “Acredita-se em sua

capacidade de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas escolares e as demais práticas sociais de docentes e discentes” Barreto (2002).

O autor ainda pontua que:

“O trabalho pedagógico se fortalece quando é construído coletivamente no seio dos ambientes de ensino, não só os previamente estabelecidos, mas qualquer espaço onde se esteja preocupado em agregar valores educacionais, com abertura para a transformação e a busca de novos paradigmas que incorporem as práticas educacionais comprometidas com o crescimento de uma sociedade crítica, aberta, amparada na diversidade” (BARRETO 2002).

Sobre o efeito da presença das tecnologias na educação na atualidade Kensky (2012) diz que as formas de educar anteriormente praticadas sobre o olhar da pedagogia tradicional são mudadas e, uma nova forma de educar surge onde o ensino e aprendizagem ganham novas estruturas possibilitadas pelas tecnologias.

É possível enxergar que a crescente aplicação de suportes tecnológicos em práticas pedagógicas proporciona mais interação, entre alunos e, professores. Segundo Moran, “ensinar com as novas

mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino que mantêm distantes professores e alunos “(MORAN 1999 p.2).

Para autores como Ribeiro e Caldas (2018) o uso de tecnologias em ambientes escolares promove o senso de crítico e o processo cognitivo dos sujeitos que participam da busca pelo conhecimento, nesse caso a aprendizagem acontece pela participação ativa dos indivíduos que educam ou é educado partilham conhecimento.

Percebemos, no ponto de vista dos atores, que as tecnologias transformam o ensinar e aprender em uma jornada dinâmica tendo o professor e aluno como parceiros na educação.

Nas últimas décadas da passagem do século XX para a atualidade, o emprego de recursos tecnológicos tornou-se uma tendência na práxis pedagógica em instituições de ensino, a princípio de modo bastante tímido com a presença do computador.

Agora o uso do computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem ganhou essencialidade e sustentabilidade em espaços de ensino.

Sobre utilidade do computador Levy (1996) diz que:

Considerar o computador apenas como um instrumento mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação (LÉVY, 1996, p. 41).

Na visão do autor, é preciso reconhecer que não mais é possível manter-se alienado de recursos tecnológicos na atual sociedade. Levy ao usar o computador como exemplo de produtor de potencialidades nos afirma que as tecnologias atuais estão inevitavelmente ligadas às atividades dos sujeitos em sociedade e, que esse sujeito não deve estar distante da necessária compreensão dos benefícios que a tecnologia pode e tem proporcionado.

2.2.O aluno frente a inclusão das tecnologias educacionais.

Segundo Venn e Vraking (2009), a tarefa de ensinar no atual cenário educacional demanda esforços tendo em vista que as mudanças ocorridas na

sociedade, também transformaram a concepção de aluno, como influência de inovados métodos de aprendizagens disponibilizados pela presença das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Hoje o acesso a diversos aparelhos tecnológicos por partes dos alunos os põe diante do conhecimento em uma velocidade nunca antes vivenciada. Isso representa para o aluno aprendizagem autônoma. De fato, as tecnologias atuais se aplicadas em sala de aula pode motivar o aluno gerando-lhe uma atitude de comprometimento com sua aprendizagem.

Para Moran:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e, motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas (MORAN, 2000, p.17-18).

Na visão do autor, um planejamento didático/pedagógico sobre o uso de atuais

ferramentas educacionais tecnológicas em sala de aula aproxima o aluno da construção do conhecimento com mais interesse e propriedade.

3. O PROFESSOR E O ENSINO MEDIADO POR RECURSOS TECNOLÓGICOS

Tudo muda muito rapidamente nesse mundo globalizado por causa do acelerado avanço tecnológico. Alves (2009) observa que as tecnologias se encontram – se entrelaçadas às atividades do cotidiano em sociedade de tal modo, que se constitui em um processo contínuo não sendo possível retrocesso, os ambientes de ensino precisa contar com atores pedagógicos capazes de promover a relação aluno-professor e, ensino-aprendizagem de modo mais atraente, desenvolvedores de métodos inovados didaticamente atrelados às possibilidades proporcionadas pelas atuais ferramentas tecnológicas usadas como suportes educacionais.

Nessa perspectiva, o professor como figura central do ensino escolarizado se encontra diante de novos desafios quanto ao uso de ferramentas digitais educativas em sala de aula.

Por estar inserido em um cenário que exige uma nova postura pedagógica, ele

precisa transformar paradigmas tradicionais de ensino e buscar as habilidades e capacidades que assim se fazem necessárias para as práticas de ensino e aprendizagem em ambientes escolares, hoje tecnologicamente impactados.

Sobre a atuação do professor nessa era de estreita relação entre tecnologia e educação, Antunes afirma: “não há mais espaço para professores que trabalham apenas conteúdo específicos (...), pois esses valores e sua fixação são responsabilidade de todos” (ANTUNES 2002, p. 108). As palavras mencionadas por Antunes nos mostram que o professor não mais deve estar recuado diante do novo cenário educacional em que, a informação circula quase que instantaneamente e por isso como docente ele precisa estar preparado para interagir com o aluno atual e as diferentes formas de ensino e aprendizagem, isto é o professor da atualidade frente ao novo conceito de aluno e as formas possíveis de aprendizagem mediadas por tecnologias educacionais precisam de uma atitude interdisciplinar para prática docente.

4. ESTRATÉGIAS INOVADORAS DO ENSINO NA ERA DIGITAL

A reflexão sobre a crescente inserção das tecnologias na educação e seu

frequente uso como recurso pedagógico inspirou esta pesquisa no intuito de contribuir com informações que sirvam de objetos de investigação posterior a respeito da importância das tecnologias na educação e seus efeitos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Foi tomado como objetivo a analisar as contribuições que as tecnologias promovem para o ensino e aprendizagem, quando inseridas em práticas educacionais.

Os dados aqui elencados emergiram da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

As seguintes seções abaixo buscam apresentar resultados da pesquisa, apontando os efeitos do uso da tecnologia e seus recursos digitais como ferramentas educacionais. Buscamos entender como esse processo impacta sobre os elementos abaixo.

O levantamento bibliográfico e a análise do posicionamento dos autores mencionados nessa pesquisa revelaram uma dinâmica irreversível entre a educação e a tecnologia.

As tecnologias ampliaram significativamente o acesso ao conhecimento por meio de múltiplas ferramentas digitais desenvolvidas e que possibilitam formas de ensinar e aprender

mais empolgantes para alunos e professores.

A tecnologia hoje faz da educação um processo mais democrático e dinamizado quando comparado aos modelos de educação praticados anteriormente com recursos menos sofisticados em relação à atualidade. Por exemplo, constata-se que os espaços escolares vivem uma evolução que modifica num ritmo acelerado os ambientes de ensino e aprendizagem.

4.1. Influência da tecnologia na educação e formação do professor.

É verdade que ainda há um longo caminho para que o acesso aos benefícios dessa revolução tecnológica inserida nas escolas seja uma realidade para todos os alunos, contudo já é possível evidenciar que muitos alunos da rede de ensino público fazem uso da tecnologia em sala de aula conforme revela os dados coletados em uma pesquisa do (INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, os quais indicam a realidade do cotidiano escolar frente às tecnologias educacionais aplicadas, como ferramentas pedagógicas.

De antemão, se pode perceber que a educação, além de poder ser praticada em

espaços e momentos além da sala de aula convencional, também se tornou mais acessível por viabilizar o surgimento a modalidade de educação à distância (EAD), através dos chamados Ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), com contribuições de ferramentas provindas do avanço tecnológico, como visto anteriormente.

Uma contribuição da tecnologia, inegável na atualidade pôde ser constatada no enfrentamento da covid-19 em que mesmo o sistema escolar presencial tendo necessidade de ser paralisado como medida de enfrentamento da pandemia do covid-19, instrumentos tecnológicos possibilitaram acesso a conteúdo escolares por alunos do ensino fundamental e outros níveis da educação de forma remota por plataformas de ensino (EAD) acessadas via internet, tanto da rede pública quanto privada, em escala nacional.

Na visão de Kovel (1996):

As novas tecnologias, em especial a Internet, permitem dar voz àqueles que estão isolados pela situação geográfica em que estão inseridos, ou que têm pouca representatividade no sistema educativo, podendo assim transmitir a todos as suas perspectivas e visões únicas do mundo. (KOVEL, 1996 p.12).

Nas palavras do autor, vivencia-se uma práxis educativa mais democrática, assim, se confere aos sujeitos do aprendizado, assumir seu papel como participante na construção do conhecimento.

4.2. A prática docente com a tecnologia como recurso para o ensino e formação.

Enquanto no passado tinha-se o aluno como um sujeito passivo que sempre deveria estar à espera do conteúdo transmitido pelo professor, constatase que a influência da ação pedagógica estruturada por ferramentas de caráter tecnológico impacta o aluno em aspectos pessoais e cognitivo. O uso adequado da tecnologia nas salas de aula dá novos sentidos a conteúdos escolares e aumentam o nível de atratividade entre o aluno e disciplina, os alunos se tornam ativos em sala de aula, com isso seu nível de compreensão de conteúdos alcança mais produtividade, de modo que estudante aprende com dinamismo e motivação.

Alguns conteúdos podem ser considerados pouco interessantes para determinados alunos a depender do método de ensino utilizado, contudo esses mesmos conteúdos podem se tornar mais interessantes quando trabalhados em sala

com o auxílio de recursos digitais acessados por aparelhos eletrônicos como o computador, com o qual o conteúdo é visualizado pelo estudante em formatos mais dinamizados, assim como por outras ferramentas que viabilizam interação entre usuário e conteúdos didáticos.

À luz do exposto acima, e relacionado com a visão anteriormente referenciada em Ribeiro; Caldas (2018) de que a tecnologia motiva criatividade, podemos dizer que a tecnologia com seus recursos direciona o aluno a um território onde o conhecimento é acessado com mais interesse o que torna o aprendizado mais produtivo do que simplesmente como apresentado em materiais como o livro didático; não que este último não seja importante, mas que precisa ser trabalhado em sala, como parceiro de outros instrumentos que auxiliam aprendizagens eficientes como visto na referida pesquisa mencionada anteriormente.

O posicionamento da professora Luciana Pacheco Klamas de Moura regente de sala com alunos do 2.º ano do Ensino Fundamental nos aponta um modo positivo de influência que a tecnologia exerce sobre o aluno, após aplicá-la em sala, ela diz: “As crianças se tornaram mais imediatistas. Estão acostumadas a receber informações com a rapidez de um clique”. (MOURA,

2021). A reflexão no posicionamento dos autores apontados nessa pesquisa deixa claro que as novas tecnologias presentes nas salas de aula contribuem de diversas maneiras para realização de um trabalho docente criativo potencialmente motivador para o aluno.

Ficou confirmado ainda, que apesar das contribuições que as ferramentas tecnológicas possibilitam para a prática docente, esses mesmos recursos das tecnologias educacionais representam desafios para muitos professores quanto ao uso eficaz, em muitos casos por falta de conhecimento ou inabilidade no uso desses suportes que, constituem-se poderosos auxílios para o ensino. Como base para preparatória para o futuro educacional do aluno nos níveis mais avançados de ensino, os anos iniciais influenciados por recursos digitais promovem uma aprendizagem lúdica que segundo Piaget (1998, P.58) pode constituir-se a base da construção do conhecimento por parte do aluno, melhorando seu intelecto e capacidade visualizar informações e direcionar-se a aquisição de aprendizagens que lhes faça diferença para a vida.

5. CONCLUSÃO

Retomando como reflexão o propósito inicial dessa pesquisa exposto no

objetivo geral de analisar as contribuições das tecnologias inseridas na educação e como o processo de ensino e aprendizagem é impactado pelas tecnologias atuais, ficou compreendido que todo o processo pedagógico é profundamente influenciado pela massiva presença tecnológica na educação e isso exige posicionamentos inovadores em tudo que representa a escola, a própria instituição por meio de seus gestores, o aluno, o professor e por fim o próprio processo de ensinoaprendizagem. Atentando aos três últimos, iniciado pelo processo de ensino a pesquisa percebe-se um caminho a percorrer para o desenvolvimento de um efetivo sistema educacional adequado à revolução educacional que as tecnologias criaram na atualidade no contexto escolar.

Assim mostra-se imprescindível, a construção de políticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento de um sistema de ensino e aprendizagem tecnologicamente efetivos. É evidente que a abordagem tecnologias na educação com foco no destaque às contribuições da tecnologia para melhoria e/ou efetividade do ensino e aprendizagem nos leva a outros questionamentos sobre a aplicação, eficácia e desafios a serem enfrentados com relação ao uso de ferramentas pedagógicas produzidas pelo avanço tecnológico.

Contudo é possível afirmar que apesar de muitos desafios que surgem, por exemplo: deficiência na infraestrutura dos locais de ensino que dificultam o acesso à tecnologia educacional em especialmente em regiões de baixa renda, a tecnologia avança para um inevitável futuro educacional indissociável da tecnologia em seu processo.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Salvador. 05/2009.

Disponível em: www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009110300.pdf. Acesso em 20 de agosto 2022.

ANTUNES. A FUNÇÃO DO DOCENTE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

2002, p.108. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/130199244/A-FUNCAODODOCENTE-NO-PROCESSO-ENSINO-APRENDIZAGEM>. Acesso em 20 de agosto 2022.

BARRETO. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE. 2002.

Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9030_5065.pdf. Acesso em 24 de março 2021. **EDUCACAO. UOL. Uso de tecnologia no ensino melhora em 32% rendimento em matemática e física, aponta estudo.** 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/04/uso-de-tecnologia-no-ensino-melhora-em-32rendimento-em-matematica-e-fisica-aponta-estudo.htm>. Acesso em 19 de agosto 2022.

FUTURA. Almeida Tavares. 76% dos professores utilizam tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem. 22/08/2019. Disponível em: www.futura.org.br/tecnologianasescolas/. Acesso em 25 de agosto 2022.

GUGIK. Relato de experiência: o uso do ábaco como recurso nas salas de aula. 2009, p.01. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-&as_sdt=0%2C5&q=o+abaco+sua+eficiencia&btnG= . Acesso em 18 de julho 2022.

Gazeta do Povo. Danielle Blaskievicz. Tecnologia no ensino é recurso que facilita o processo de aprendizagem na escola. 2019. Disponível em: [\[dematriculas/2019/tecnologia-ensino/\]\(http://dematriculas/2019/tecnologia-ensino/\) Acesso em 25 de agosto 2022.](http://www.gazetadopovo.com.br/gpbc/guia-</p>
</div>
<div data-bbox=)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CENSO ESCOLAR. Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. 2021. Publicado em: >10/02/2021. Colaboradores: Matheus Ferrari. Disponível em: www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas. Acesso em 28 de julho 2022.

INSTITUO UNIBANCO. PROFESSORES DESTACAM USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO E APROXIMAÇÃO COM AS FAMÍLIAS COMO “LEGADO” DA ANDEMIA. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/conteudo/professores-destacamuso-da-tecnologia-no-ensino-e-aproximacao-com-as-familias-como-legado-dapandemia/. Acesso em 28 de julho 2022.

LIBÂNEO. O conceito de educação, 1991. Disponível em: > www.estudegratis.com.br/questao-de-concurso/181309. Acesso em 30 de julho 2022.

Meu artigo. brasil escola. **O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Publicado por: Ezi Silveira Rocha. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-uso-recursos-tecnologicos-na-educacaojovens-adultos.htm>. Acesso em 30 de julho 2022.

MORAN. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios**. Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em 30 de julho 2022.

MORAN. **O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA**. 2000 p.17-18. Disponível em:> <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acesso em 30 de julho 2022.

PIERRE LEVY. Pierre Lévy: **As novas tecnologias e a virtualização do mundo humano**. 1996 p. 41. Disponível em: <http://sites.setrem.com.br/stin/2012/anais/Griebler.pdf>. Acesso em 18 de julho 2022.

VALENTE. **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE**. 1999, p.29. Disponível em: >https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9030_5065.pdf. Acesso em 20 de agosto 2022.

WIKIPEDIA. **Teoria inatista**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_inatista. 2018. Acesso em 18 de agosto 2022.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO RESPONSIVA À CONTEMPORANEIDADE

Vilma Cordeiro dos Santos¹
Betijane Soares de Barros²
Maria Lívia Grangeiro Costa
Joselito Araújo Silva³
Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Bernard Pereira Almeida⁴
Luciane Victurino Barbosa
Maria Vanisia Jacinto da Silva
Agnanmir Rocha Pereira Lessa

RESUMO

Compartilhando com Rojo a assunção de que a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin está imbuída da leveza de pensamento e plasticidade necessárias para compreensão e análise das práticas de multiletramentos na contemporaneidade, este artigo propõe-se a refletir sobre os significados de educar como ato responsável. Partimos do pressuposto de que uma educação responsável deve, a um só tempo, ser responsiva aos usos das múltiplas linguagens que (re)desenham as performances na contemporaneidade e propiciar o posicionamento crítico sobre esses usos. Relacionamos, então, concepções do Círculo como ideologia, dialogismo, gênero, hibridismo, responsividade, ato responsável, entre outras, com concepções sobre saberes docentes, visões de língua e linguagem construídas nos atravessamentos entre a Linguística Aplicada e os Estudos Culturais e a pedagogia dos multiletramentos delineada pelo Grupo de Nova Londres para pensar sobre procedimentos de formação responsivos à contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Responsividade; Ato responsável; Formação

¹ E-mail: vilmac.santos2016@gmail.co

² E-mail: bj-sb@hotmail.com

³ E-mail: joselitoaraujo947@gmail.com

⁴ E-mail: bernardadv@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin possui a leveza de pensamento e plasticidade necessárias para compreensão e análise das práticas de multiletramentos na contemporaneidade (ROJO, 2013), este artigo propõe-se a bakhtinianamente, refletir sobre os significados de educar como ato responsável. Para tal, revisita a problemática da formação de professores na contemporaneidade em relação aos saberes docentes e sua responsabilidade ética, buscando nos diálogos entre concepções do Círculo como ideologia, dialogismo, gênero, hibridismo, responsividade, ato responsável, entre outras, concepções sobre saberes docentes, visões de língua e linguagem (re)desenhadas em diálogos profícuos entre uma vertente indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2010, 2013) e a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTIZIS et al, 2000) discutir o significado de ser professor de linguagens nos tempos atuais.

Inserimos essa discussão no campo de uma Linguística Aplicada que objetiva desenvolver estudos que investiguem a produção e construção de um conhecimento passível de dar visibilidade às questões de

linguagem que afetam a vida social (MOITA LOPES, 2006) em uma contemporaneidade que, sob a influência da revolução tecnológica e da mídia, vem assumindo características bem marcantes e em alguns casos bem diversas das formações sociais que a antecederam. Em resumo, uma sociedade globalizada, organizada em redes, que faz avançar estudos relacionados à vida dos seres humanos como, por exemplo, os avanços dos estudos genéticos e as novas tecnologias, rompendo as fronteiras espaciais e temporais e que paradoxalmente assumem, muitas vezes, sua natureza excludente.

Pensando em um cenário no qual o conhecimento surge como elemento constitutivo e identificador dos tempos atuais (STEHR, 2000), pode-se dizer que o conhecimento docente exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia axiológica, como diz Faraco (2009), ao interpretar o pensamento bakhtiniano. Como tornar-se professor em uma sociedade marcada por rupturas, mudanças? Como realizar um trabalho

docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade?

Entendemos que múltiplas são as respostas e os caminhos para tal realização. Em meio a essa multiplicidade, vale destacar a necessidade da construção de uma política para o ensino que abra espaço para uma concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo, configurado em enunciados inacabados, irrepetíveis, cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede e que articule esse ensino e o processo de formação docente, atentando para as exigências de uma educação linguística que oriente a formação de profissionais responsáveis e responsivos (OLIVEIRA, 2008; SZUNDY, 2014).

Tendo o dialogismo como sua premissa central, o Círculo de Bakhtin construiu uma filosofia da linguagem inacabada, suficientemente plástica para se misturar com outras teorias preocupadas em compreender os usos situados da linguagem que (des/re) constroem significados *no existir-evento sem álibi* (BAKHTIN, 2010), significados estes que trazem implicações éticas para todos aqueles que participam da

vida social. Por defender que educadores e aprendizes tornem-se participantes ativos na busca de mudanças sociais, de desenhos de outros futuros a partir da multiplicidade de mídias, culturas e linguagens que caracterizam a vida na contemporaneidade (COPE; KALANTIZIS, 2000), defendemos que a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres pode se hibridizar com as concepções de linguagem do Círculo e com a visão de Linguística Aplicada indisciplinar/transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), na busca de uma formação de professores de linguagens responsiva e crítica à contemporaneidade.

Com o intuito de contribuir para as discussões sobre essa formação, subdividimos esse artigo em quatro seções: 1. Sobre os saberes docentes; 2. Sobre as noções de linguagem e de língua; 3. Sobre uma pedagogia dos multiletramentos e 4. Por uma formação de professores de linguagens como ato responsável.

1. Sobre os saberes docentes

A discussão sobre a noção de saberes ou do conhecimento tem se constituído em objeto de reflexão de vários pensadores. Entre eles, destacamos as ideias de Santos (2007) e sua crítica ao modo de pensar a produção do conhecimento na

modernidade clássica, permeado, segundo ele, por uma “sociologia das ausências”, pelo fato de considerar que o único saber rigoroso seria o saber científico. Um modo de pensar, diz esse autor, que se ancora na linearidade da história, na naturalização das diferenças, na ideia da hegemonia do que é global e universal, conduzindo a uma visão monocultura do saber. Sua proposta é de substituir essa perspectiva por uma “ecologia dos saberes”, que se configuraria por fazer dialogar com o saber científico com outras formas de saber, por romper com a linearidade e por apontar para o processo de descolonização de mentes no sentido de possibilitar o reconhecimento daquilo que nas diferenças é ou não produto da hierarquia. Como diz Geraldi (2003), reconhecer as diferenças que resultam e produzem desigualdades.

No caso específico da formação docente no Brasil, Gatti (2010) afirma que o cenário que se apresenta com relação aos saberes docentes, é preocupante, merecendo atenção, entre outras, as ambiguidades existentes na legislação normativa, a fragmentação dos processos formativos e a formação específica para o trabalho docente.

Tardif (2002) também aponta para uma dicotomia entre formação pedagógica e específica, pondo em evidência a falta de

projetos globais com relação à formação do professor, questionando a lógica conteudista dos saberes docentes, em geral, limitada à transmissão de conhecimentos consagrados.

Explorando conceitualmente a noção do que sejam saberes docentes, Tardiff (2000) afirma que esse saber é um saber plural, constituído de saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento; os saberes curriculares dizem respeito aos conhecimentos relacionados à organização dos conteúdos e sua distribuição nos diversos níveis de ensino; os profissionais remetem para a relação social e ética com o próprio trabalho; e aqueles da experiência, dizem respeito à vivência dos docentes em seu cotidiano de sala de aula, sendo uma de suas particularidades articular essa vivência com os saberes disciplinares, tornando-se, nesse processo, elementos relevantes para o sucesso ou insucesso escolar.

No campo específico do discurso pedagógico, já afirmava Nóvoa (1995) que os professores constroem suas identidades por referência aos saberes teóricos e práticos, presentes em seus quadros de referência, e por adesão a um conjunto de valores. Nesse sentido é que a identidade

profissional dos professores não é algo fixo, muito menos uma propriedade, e sim o espaço de conflitos, construção e desconstrução de maneiras de ser e de estar na profissão.

Como tão bem diz Nóvoa (1995), é preciso repensar o que diz este professor, sua voz sobre o contexto marginalizado no qual ele se situa. A construção de professores críticos, reflexivos, intelectuais capacitados e engajados, conduz a uma visão de formação de professores que avança na construção de um processo, na busca da superação das modas que invadem o terreno educativo, as quais, devido à impressionante produção de ideias e à velocidade quase delirante das inovações tecnológicas, estão sempre exigindo atualizações permanentes.

Nóvoa (apud SEGANFREDO, 2012) retoma essa sua reflexão, afirmando que vivemos um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade concreta dos professores e da formação docente. Mais do que nunca seria necessário, diz ele, avançar para novas experiências de formação, considerando a docência e seu exercício sempre como uma resposta contextualizada, diferente de uma sala de aula para outra, de um aluno para outro.

O fato é que os saberes docentes constitutivos do conhecimento escolar oficial vem se tornando objeto de discussão e reflexão de pesquisadores e professores e, em função dos acontecimentos do século XXI, principalmente aqueles provocados pelas inovações tecnológicas, inscrevendo-se Martin Barbero (2005) no rol daqueles que participam desse diálogo.

Segundo esse autor, os saberes e o conhecimento em geral vêm progressivamente ocupando o lugar da força muscular humana e das máquinas, de tal forma que nos deparamos com uma profunda mutação no modo de circulação do saber, escapando este dos lugares sagrados que o continham e também do controle dos especialistas.

Em outras palavras, diz ele, no caso específico dos saberes escolares, isso significa que os mesmos não se centram apenas nos livros nem na própria escola, sendo necessário ir além da ideia fundadora da cultura ocidental que delega ao livro o papel de ordenador dos saberes. Torna-se necessário entender a complexidade dos processos subjacentes aos modelos de aprendizagem que, diferentemente de uma cultura grafocêntrica, focada na linearidade dos movimentos, deslocam e destemporalizam os saberes, fazendo entrar em cena os meios audiovisuais, o

computador, entre outras inovações.

Propõe Barbero uma transversalidade constituída de saberes múltiplos, desde aqueles da ordem do lógico-simbólico, construtores de uma mentalidade em consonância com o mundo das tecnologias informáticas e das lógicas que essas requerem, passando por aqueles de natureza histórica, que possibilitam desnaturalizar o obvio, evitando qualquer tipo de determinismo, desestabilizando o presente para criar horizontes e projetos futuros e, finalmente, chegando aos saberes estéticos, os saberes da sensibilidade, incluídos nas formas do expressivo, que remetem para o corpo, para emoção, para o prazer. Esse conjunto de saberes amplia o campo de atuação docente de forma a dar respostas às novas exigências da vida social e à construção da cidadania.

Ao falarmos da formação do professor de línguas, insere-se a necessidade de que seja pensada ou repensada a noção de linguagem, subsidiária da prática docente na sala de aula.

2. Sobre uma pedagogia dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos defendida pelo Grupo de Nova Londres é fruto dos desdobramentos de discussões entre dez educadores – Courtney Cazden,

Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – que se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento. Como primeiro fruto dessas discussões, esse Grupo, composto por pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã Bretanha, publicou na *Harvard Educational Review* o artigo seminal *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais] (CAZDEN, COPE et al, 1996) e, quatro anos mais tarde, a coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* [Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais] (COPE, KALANTZIS, et al, 2000), que, além de uma reedição do artigo de 1996, inclui dezesseis capítulos escritos por integrantes do Grupo que se reuniu inicialmente em Nova Londres e de outros educadores, interessados em redesenhar suas práticas em uma perspectiva de multiletramentos, que se integraram ao

Grupo ao longo desse período¹.

Contrapondo-se a uma pedagogia do “mero letramento” (CAZDEN, COPE et al., 1996, p.64), ou seja, ao foco de diferentes abordagens² que têm informado as discussões sobre letramento na linguagem escrita e em uma língua nacional única concebida como um conjunto estável de regras, o Grupo de Nova Londres toma como princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade para propor uma pedagogia dos multiletramentos. Segundo o Grupo, o termo *multiletramentos* foi “escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e media e a importância crescente da diversidade linguística e cultural (CAZDEN, COPE et al., 1996, p. 63)”².

A partir da premissa de que um novo letramento multimodal é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde

significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida (COPE; KALANTZIS, 2000), o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Atentos ao fato de que as práticas do novo capitalismo global construídas discursivamente têm impactos na nossa vida profissional, pública e pessoal, o Grupo de Nova Londres (2000) ressalta as principais mudanças que temos vivenciado nesses três campos da vida social para a definição do “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos. Em relação ao “o que”, propõem a adoção de uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de *design* em que “professores e gerentes são vistos como *designers* de processos de aprendizagem e ambientes, não como chefes ditando o que

¹ Com o objetivo de mapear os principais interesses que marcariam uma etnografia do letramento na atualidade, Street (2009) localiza as diferentes perspectivas sobre letramentos em quatro tradições: letramento e aprendizagem, abordagens cognitivas do letramento, abordagens situadas em práticas sociais e letramento e texto.

² Texto no original: “We decided that the outcomes of our discussions could be

encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.”

aqueles sob sua responsabilidade devem fazer (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.19: *Teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think or do*)”.

Nesse sentido, qualquer atividade semiótica é considerada uma questão de *design* a ser tratada levando-se em consideração três aspectos: desenhos disponíveis (recursos para construção de significados), desenho (trabalho realizado nos processos semióticos a partir dos desenhos disponíveis) e o redesenho (recursos produzidos e transformados durante o desenho).

O “como” da pedagogia dos multiletramentos, por sua vez, busca justificar a reforma pedagógica proposta, marcando o posicionamento epistemológico do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.30: *Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated and social*)”. Fundamentados nessa concepção, a proposta defendida é de que a pedagogia dos multiletramentos seja objeto de

constante reformulação a partir de quatro componentes não lineares, que se interrelacionam, e não hierarquizados. Reproduzimos esses elementos no quadro adiante.

Embora compartilhemos a visão de Fairclough (1995/2010) de que a pedagogia dos multiletramentos se situa em uma perspectiva crítica de conscientização sobre a linguagem³ na medida em que se constrói a partir da problematização das relações de trabalho, de cidadania e de estilos de vida particulares⁴ no novo capitalismo global para pensar no (re)desenho de definições de forma a dar conta da multiplicidade de semioses e estilos de vida na contemporaneidade, percebemos, por outro lado, que, em diversos aspectos, a pedagogia desenhada pelo Grupo de Nova Londres legitima determinadas ordens do discurso⁵ desse mesmo capitalismo que critica. Essa legitimação aparece, por exemplo, na aproximação entre *professores* e *gerentes* na definição da concepção de *designer* e na ênfase maior que é dada na proposta inicial do Grupo na preparação para o mercado de trabalho (prática situada), ainda de o desenvolvimento de uma metalinguagem que permita o

³ No original: “Critical Language Awareness” (FAIRCLOUGH, 1995/2010).

⁴ No original: “Different lifeworlds” (CAZDEN, COURTNEY et al., 1996; GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

⁵ Fairclough (1995/2010, p.555) define ordem do discurso como a rede de práticas sociais descritas a partir de perspectivas discursivas singulares, consistindo de discursos e gêneros em situações específicas entre si.

enquadre crítico de todas as práticas também ser apontado.

Quadro 1 – Componentes que integram o “Como” da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.35)¹

Prática Situada	imersão na experiência e utilização de <i>Designs</i> de <u>significados disponíveis</u> , incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos. [¶]
Instrução Direta	compreensão sistemática, analítica e consciente dos <i>Designs</i> de significados e dos processos de <i>Design</i> , o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de <i>Design</i> de diferentes modalidades de significados. [¶]
Posicionamento Crítico	interpretação do contexto social e cultural de desenhos particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto. [¶]
Prática Transformada	transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o Redesenhado) seja trabalhado em outros contextos e espaços culturais. [¶]

Vale ressaltar ainda que a pedagogia dos multiletramentos foi pensada como alternativa educacional para responder às “dramáticas mudanças econômicas globais” que vivemos “à medida que novas teorias e práticas de gerenciamento emergem no mundo desenvolvido” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.10)¹.

Por ter como seu objeto enunciados constantemente (re)situados em processos de (inter)ações inscritos na singularidade de

eventos concretos, capazes de transformar e serem transformados pelas nossas atitudes responsivas (e responsáveis) à vida e a outrem, entendemos que concepções de linguagem do Círculo de Bakhtin podem conversar com aquelas de formação de professores, linguagem e multiletramentos defendidas ao longo desse artigo para esboçar paisagens educacionais mais responsivas à contemporaneidade.

¹ Texto original: “Situating Practice - immersion in experience and the utilization of available designs of meaning, including those from the students’ lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces; Overt Instruction - systematic, analytic, and conscious understanding of Designs of meaning and Design processes. In the case of Multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning; Critical Framing - interpreting the social and

cultural context of particular designs of meaning. This involves the students’ standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context; Transformed Practice - transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning (the Redesigned) to work in other contexts or cultural sites.”

¹ Texto original: “We are living through a period of dramatic global economic change, as new business and management theories and practices emerge across the developed world.”

Por uma (trans)formação de professores de linguagens como ato responsável

Refletir sobre práticas educacionais responsivas à contemporaneidade é indissociável da reflexão acerca do processo de formação inicial e continuada de professores, pois sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de marginalização e exclusão sociais.

Partindo da premissa de que conceitos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin ressignificados em diálogos profícuos com concepções de formação de professores, linguagem e letramento no âmbito da Linguística Aplicada podem indicar rotas capazes de (trans)formar educadores mais responsivos às práticas de construção de significados na sociedade contemporânea, recorreremos a esses diálogos como possibilidades epistemológicas para refletir sobre as duas questões postuladas na Introdução desse artigo:

Como tornar-se professor em uma sociedade marcada por rupturas, mudanças?

Como realizar um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade.

Em um mundo em que o desenvolvimento tecnológico possibilita a hibridização de linguagens e culturas em processos complexos de (re)criação de significados, parece-nos mais premente do que nunca que professores se tornem analistas dos discursos capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos, ou seja, na articulação entre múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas. Uma articulação tal pressupõe inter-relações constantes entre as práticas de letramento escolares e àquelas da vida em processos de semiotização de atos éticos.

Ao destacar nosso *não álibi* perante atos sempre inscritos e avaliados na singularidade do existir evento, o ensaio *Por uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010) nos leva a pensar que uma educação responsável e responsiva à contemporaneidade não permite que se apartem os conhecimentos científicos de suas implicações éticas sobre as formas de

vida.

[...] É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsavelmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como *meu* ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos (BAKHTIN, 2010, p.58).

Educar como ato responsável pressupõe, portanto, a consciência de que nossas opções epistemológicas são sempre de natureza ideológica e política e tem implicações éticas na vida de outrem. Nesse sentido, embora a opção pela supremacia do conhecimento científico em uma orientação epistemológica que Santos (2007) classifica como “sociologia das ausências” possa nos parecer mais segura e confortável, a assunção de que o “ato cognitivo como *meu* ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade” nos leva a sair da nossa zona de conforto para nos questionarmos sobre as implicações éticas de tal orientação.

Partindo da crítica a esse modo de

pensar a produção de conhecimento na modernidade clássica marcado pela linearidade histórica e homogeneização das diferenças na busca por verdades universais e generalizações baseadas no rigor científico, Santos (2007) propõe sua substituição por uma perspectiva denominada “ecologia dos saberes”. Caracterizada pelo diálogo entre o conhecimento científico e outras formas de saberes, pelo rompimento da temporalidade histórica e por práticas que promovem a “descolonização” das mentes a partir da compreensão dos mecanismos que produzem desigualdades, a perspectiva proposta por Santos indica um caminho possível para (trans)formar professores na contemporaneidade capazes de semiotizar atos éticos.

Na esteira do que propõe Santos (2007), outros pesquisadores interessados na formação docente (NÓVOA, 1995; TARDIFF, 2000; BARBERO, 2005; CELANI, 2010,

entre outros) destacam a complexidade deste processo marcado por incertezas, conflitos, rupturas e embates entre diferentes tipos de saberes: curriculares, profissionais e da experiência (TARDIFF, 2000), um processo de desestabilização e, portanto, de (trans)formação. Se tomarmos a docência

como resposta contextualizada no sentido proposto por Nóvoa (2005), parece-nos inevitável pensar nos papéis do professor em uma sociedade onde a escola deixou há muito de ser a *guardiã do conhecimento* e o livro o seu principal meio de acesso (BARBERO, 2005). Mais do que nunca os professores são desafiados a sair da zona de conforto propiciada pelo rigor científico e abrir espaços em suas práticas para explorar os desdobramentos éticos de significados situados construídos cada vez mais através de múltiplas linguagens.

Por focar a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas convocadas pela sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida, a pedagogia dos multiletramentos constrói-se no imbricamento entre teoria e ato ético inscritos no existir-evento, representando, portanto, uma alternativa epistemológica *para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e*

circulantes nessa sociedade (questão 2).

Ao propor a noção de *design* como o elemento central no processo de construção de significados e enfatizar as múltiplas modalidades de *designs* mobilizados nesse processo linguístico, visual, gestual, espacial, auditivo etc., a pedagogia dos multiletramentos nega quaisquer possibilidades de trabalho abstrato com a linguagem e toma os sentidos refratados por enunciados concretos sempre (re)situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos como o instrumento de trabalho do professor.

A compreensão do Grupo de Nova Londres (2000, p. 20) de *design* como “qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da língua para consumir e produzir textos”² através de três processos: desenhos disponíveis, desenho e redesenho, aproxima o tratamento dado às linguagens pelo Grupo da sugestão de Bakhtin/Voloshinov de que:

[...] a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vistas diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo, do ponto de vista dos tipos e

² Texto original: “We propose to treat any semiotic activity, including language to produce and consume texts as a matter of design [...]”

formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados etc.[...] (1999, p. 42).

Tal aproximação ocorre na assunção de que os *designs* para o Grupo de Nova Londres e os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin são constantemente *(re)atualizados* e *(re)desenhados* a partir das atitudes responsivas de comunidades específicas em momentos históricos situados. É, portanto, o desenvolvimento histórico e cultural levado a cabo pela agência humana nas diferentes comunidades que permite a transformação dos significados construídos através do *redesenho* constante dos *tipos e formas do discurso (designs)* disponíveis. Faz sentido, portanto, que as formas de construção de significados realizados através da multimodalidade e da hibridação de gêneros e as possibilidades de *(re)desenhar* significados mais éticos constituam o objeto de uma pedagogia responsiva à contemporaneidade.

Apesar das concepções de gêneros do discurso/texto terem sido convocadas na contemporaneidade para lidar com as privações sofridas no contexto educacional (ROJO, 2008), o tratamento que tem sido dado ao gênero, especialmente nas teorias que operam com a concepção de gêneros

textuais, tem focado principalmente as características estáveis do gênero e o desenvolvimento de capacidades/competências que propiciem a compreensão e produção de gêneros orais e escritos que circulam no mundo social.

Uma das implicações desse tipo de tratamento para as práticas de letramento na escola tem sido, com bastante frequência, o deslocamento do gênero dos contextos micro e macro linguísticos que interagem na construção dos significados para focar, de forma abstrata, nas características estáveis que definem notícias, tiras em quadrinho, receitas, editorial, blogs etc. Um outro, e talvez mais sério, desdobramento é que, ao deixar de olhar para o modo como os gêneros se intercalam e hibridizam com outros gêneros e semioses em processos constantes de *(re)desenhos* de significados, tal tratamento pode acabar por contribuir simplesmente para *(re)produção* de gêneros legitimados pela escola, deixando pouco ou nenhum espaço para as inovações e desestabilizações que processos de mistura e transgressão imprimem aos textos da contemporaneidade e, portanto, para um posicionamento crítico em relação aos significados construídos às margens do que a escola valida como práticas de letramento aceitáveis.

Ao propor uma reforma pedagógica em que as práticas de letramentos se orientam para o redesenho de futuros sociais através da imersão em experiências situadas, do desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever e interpretar diferentes modalidades de significados, do visionamento crítico dos contextos onde significados são construídos e da transformação desses significados, a pedagogia dos multiletramentos abre espaços para processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, o irrepetível, o que é da ordem do discursivo e cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede. Apresenta, portanto, instrumentos pedagógicos abertos ao plurilinguismo social.

CONCLUSÃO

Inspiradas pelos diálogos que a filosofia do ato responsável de Bakhtin (2010) nos levou a estabelecer com perspectivas de formação de professores no âmbito da Linguística Aplicada, buscamos neste artigo esboçar uma reflexão sobre os significados de educar como ato responsável, destacando o papel fundamental dos professores e suas

(trans)formações no redesenho de uma pedagogia mais responsiva à contemporaneidade.

Para delinear essa reflexão o caminho epistemológico que elegemos foi relacionar concepções da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin com noções sobre saberes docentes, linguagem e língua, multiletramentos e formação de professores de linguagens como ato responsável. Fruto dos diálogos que temos estabelecido entre os saberes teóricos e práticos no fluxo de nosso existir evento como professoras, formadoras e linguistas aplicadas, essa rota epistemológica culminou na nossa defesa da pedagogia de multiletramentos como possibilidade para redesenhar paisagens educacionais mais responsivas à contemporaneidade.

Partindo da negação da existência de uma língua nacional padrão e universal para a defesa de uma pedagogia do acesso cuja função “é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso (ao capital simbólico) sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.18)³, a pedagogia dos multiletramentos parece conversar com a concepção dialógica e

³ Texto original: “The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that

provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities

plurilíngue da linguagem do Círculo de Bakhtin para a compreensão e transformação dos significados multissemiticamente refratados nas práticas de letramento da contemporaneidade. Representa, portanto, uma possibilidade, para a busca de respostas educacionais eticamente responsáveis e responsivas à contemporaneidade.

Já que respostas educacionais são sempre situadas e contextualizadas, o caminho trilhado constitui um dentre muitos (re)desenhos possíveis. No entanto, seja qual for o desenho escolhido, vale enfatizar que uma educação responsável é sempre responsiva à vida, insere-se sem alibi no existir-evento para ressignificá-lo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 2 ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardidi et al. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOMMAERT, J. Citizenship, Language and Superdiversity: Towards Complexity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*. Paper 95. Tillburg University, p.2- 5, 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Editora da Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem*

de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.129-140.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the Role of Schools. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: Psychology Press, 2000, p.121-148.

FAIRCLOUGH, N. Critical Language Awareness and Self-Identity in Education. In: *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, 2010, p.531- 543.

FARACO, C.A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, 2010, p.1355-1379.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos

bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T; JOBIM, S. e KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de M. Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.39-56.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

HALL, S. The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of our Time. In: THOMPSON, K. (ed.). *Media and Cultural Regulation*. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997, p. 209-236.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, n. 49.2, p.455-479, 2010.

MARTIN-BARBERO, J. Uma escuela ciudadana para uma ciudad-escuela. Cátedra de Pedagogia: Bogotá uma grande escuela. 2004. www.mediaciones.net. Acesso em 28 de agosto de 2010.

_____. Saberes hoy: transversalidades, competencias y diseminaciones. www.mediaciones.net. Acesso em 10 de maio de 2013.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Da Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, v. 27, p.33-50, 2010.

_____. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI*. São Paulo: Parábola, 2013, p.101-119.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. B. F de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. F. de (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas-EDUFAL, 2008, p.171-190.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PINTO, J. P. Da língua objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v2, n.2, p.69-84, 2010.

PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, 2010.

ROJO, R. H. R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros do discurso/texto como

objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.73-108.

SACRISTAN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.21-28.

SANTOS, B. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEGANFREDO, L. et al. Face a face com Nóvoa. Formação inicial e continuada. Entrevista com Antonio Nóvoa. *Revista de Letras. Norteamentos*, Mato Grosso, v.5.n.10, p.2-13, 2012.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. e FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p.282-303.

STEHR, N. Desigualdade de classe à desigualdade de conhecimentos. *Revista*

Brasileira de Ciências Sociais, vol.15, n.42, p.101-112, 2000.

STREET, B. Ethnography of Writing and Reading. In: TORRANCE, N.; OLSON, D. R. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.329-345.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, p.13-32, 2014.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000, p.5-24.

VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Trad. Rosa María Rússovich, a partir do inglês [1973]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO

Maria Josiane Da Silva Sousa

RESUMO

A nossa pesquisa se propõe a tratar sobre *as brincadeiras e os jogos na educação infantil*. O tema em questão tem razão de existir uma vez que o sucesso alcançado na fase da educação infantil é de grande envergadura para a construção de uma sociedade promissora. Assim, são os educandos a serem analisados, mas os docentes acabam ganhando muito com os resultados destes estudos. Temos como objetivo geral, analisar a importância dos atos de brincar e jogar no processo de alfabetizar as crianças. Como metodologias essa pesquisa é qualitativa, com recurso ao método bibliográfico, que se configurará na pesquisa de livros de diversos autores que já tenham pesquisado sobre o assunto como é o caso de Russo e Vian (2001), Adams et. al. (2006). Como resultados temos que os jogos e as brincadeiras são úteis para os docentes terem uma compreensão de como funcionam a fala e a escrita como meios de interação social, fazendo com que as crianças sejam críticas.

Palavras-chave: Alfabetização. Criança. Brincadeira. Jogos.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje vários são os estudiosos que voltam suas análises ao elemento lúdico tempo como campo de pesquisa a área da educação, tais estudos têm dado outros entendimentos aos jogos e brincadeiras, entendimentos que se apresentam contrários aos postulados pelas visões tradicionais.

Várias das visões que os adultos, os agentes da educação possuíam sobre a criança e o seu desenvolvimento psicomotor e psicocognitivo, têm seus fundamentos abalados diante de pesquisas novas, pois, aqueles assentavam-se em princípios mais ligados a crenças do que a própria pesquisa e são insuficientes para fazerem frente as exigências do mundo moderno.

As práticas lúdicas que conhecemos e utilizamos hoje, não são do engenho da modernidade, vêm desde os tempos remotos, a grande diferença é que na era presente elas estão revestidas de certa importância e aplicações que nos tempos já idos não eram visualizadas.

Poderíamos considerar que o lúdico, nos tempos hodiernos tem vivido a sua era da explosão e reverência, tendo como maior proveito a sua utilização no processo de desenvolvimento dos mais pequeninos, assim, as instituições escolares a usam

como suporte da alfabetização.

Nos dias de hoje, o ato de jogar e de brincar são incorporados na rotina educativa desde muito cedo, vários são os estudos que intentam encontrar as melhores formas de aplicá-los, garantindo maior eficácia diante do que objetiva com a sua aplicação, a aprendizagem.

Desse modo, o nosso interesse em tratarmos do assunto centrasse em proporcionarmos aos docentes um espaço de reflexão sobre as suas práticas ante a problemática em questão, despertando a utilização de recursos que já fazem parte dos contextos onde as crianças estejam inseridas, tais recursos apresentam-se como de grande importância no ato alfabetizador, estamos nos referindo a diversos jogos e variadas brincadeiras, que proporcionam divertimento e aprendizado de modo rico e focado.

EDUCAÇÃO: ORIGEM E CONCEITOS

Etimologicamente, educação vem da palavra latina “educere” – conduzir – “ducere” tirar de dentro para fora. Ato de valorizar todas as faculdades latentes ao ser humano.

A educação é uma componente da prática social, permite a conservação dos

valores e costumes, possibilitando maior compreensão dos mesmos, podendo modelá-los desde que seja para o bem do desenvolvimento da sociedade.

A criança age por estímulos e tem consigo ideias rudimentares, mas tem potencialidades de pensar, raciocinar, começa-se do mais simples ao mais complexo, a educação serve para ativar tais potencialidades, tal como diz Ramiro Marques (s. d., 15) “a educação é o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança.”

O processo ensino-aprendizagem é oriundo da educação escolar, como bem afirma a professora Arlinda dos Santos, “vivificada através de uma prática social específica e pedagógica, a educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor-aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmissão e assimilação), o saber erudito produzido pela humanidade.”

Neste processo de causa e efeito, da necessidade de uma melhor sistematização do processo de ensino-aprendizagem, surge a didática como uma proposta de contraposição ao rumo que tal processo levava, uma vez que esteve se ofuscando no tradicionalismo levando à uma deformação

do indivíduo, ideia muito contrária ao propósito ‘sui generis’ da educação.

Antes da didática era verificável um modelo educativo torturante e paranormal, o aluno era tido como uma tábua rasa, um depósito de conhecimentos, o professor era o super-homem, o todo-poderoso, o iluminado, diante do qual o aluno torna-se um zero à esquerda. Além dessa visão deturpada do professor e aluno, os métodos e as técnicas usadas já não serviam mais para a obtenção dos resultados augurados, daí o glorioso surgimento da didática como tentativa de ressaltar tais situações e dar esperanças ao sistema educativo.

A educação é uma transformação do homem desde que mostre melhorias, é meio de conservação deste ao que constitui sua finalidade. (HERBART, 2014)

A educação é transmissão e reprodução dos conhecimentos acumulados. Com Battista Mondin (1980, 78) entendemos que “a educação é um dado de facto que nunca deixou de existir. Trata-se, com efeito, de uma exigência fundamental do homem, que nasce com ilimitadas capacidades, de agir, mas sem habilidades de realizá-las. Ele deve aprender dos outros como exercer suas capacidades (como se alimentar, caminhar, falar, ler, escrever, trabalhar...)”

A educação sempre andou par e paço com a comunicação, se quisermos, podemos dizer que ambas têm se cruzado mutuamente, basta acompanharmos as fases da comunicação humana evidenciadas, onde se demonstram as relações do homem com sua forma de viver no mundo.

A época do Covid 19 veio mostrar a importância e necessidade de escola, estando tudo parado, fazia-se ouvir vozes que “suplicavam” o regresso as aulas, mas seria uma catástrofe incorrer à aglomeração nas escolas tudo porque facilitaria a propagação do vírus, daí que tiveram de recorrer as novas tecnologias para dar vida as escolas, fazendo surgir assim as teleaulas, as aulas por conferências, e outras modalidades eletrônicas.

No contexto vulgar, educação compreende urbanidade, cortesia, boa conduta comportamental, qualidades adquiridas segundo as quais o indivíduo se adapta ao meio inserido, como por exemplo, alguém que deita o lixo no contentor apropriado, saúda respeitosamente os mais velhos, trata bem do jardim público, utiliza bem os balneários escolares, evita gritarias desnecessárias, será considerado como alguém educado ou de bem-educado como se costuma dizer. Neste contexto, a educação é encarada como algo adquirido por influência externa.

Não obstante a este carácter de «situacionismo» que está se dando à conceção de educação, é possível e com toda facilidade, se construir conceitos sobre educação, que estejam minimamente revestidos com um carácter de universalidade

tal como se pode verificar nos primeiros conceitos apresentados, no conceito por mim formulado e noutros que veremos a seguir.

Para Platão, “a educação consiste na atividade que cada homem desenvolve para conquistar as ideias e viver de acordo com elas.” Para Mondin (1980, 87) “por meio da obra educativa o homem especializa-se, e em consequência individualiza-se, torna-se um ‘eu’”.

COMO EDUCAR HOJE?

Eduque antes a criança para não precisares repreender os adultos. É verdade que para se educar uma criança é preciso antes estudá-la e conhecê-la. A educação é um processo multifatorial.

O que se passa com as crianças, adolescentes e com os jovens? As perguntas contrapostas seriam: quais crianças, adolescentes e jovens? O que sabes deles? Na verdade, o grande problema não consiste, somente, no que as crianças são ou fazem, mas sim na falta do devido conhecimento

que se teria deles, é necessário saber com quem nos interagimos e lidamos.

As três fases citadas, são complexas, mas não é que sejam complicadas, e por um motivo positivo, constituem os momentos decisivos para a formação da identidade do indivíduo, por isso, seriam aproveitadas para se construir homens bons, saudáveis e aproveitáveis, homens que mesmo estando numa sociedade repleta de certos desvios, saibam equilibrar-se, saibam encontrar um meio termo, não para a perpetuação do mal, mas sim para a execução do bem, tornando este mundo cada vez melhor.

Relaciona-se estas três fases com a sociedade, porque o ser do indivíduo recebe influência desta e tem atuação sobre a mesma sociedade, com isso, toda sobre a educação hoje é um alerta sobre a sociedade hoje e amanhã.

Para a sua consecução, a educação se dispõe de dois fatores, o intrínseco e o extrínseco, o primeiro está virado ao objeto a quem se pretende dar forma, na sua

dimensão interna, o segundo se refere aos componentes secundários pelos quais se procura efetivar o processo.

O fator intrínseco é uma constante, não sofre alteração essenciais pois delimita-se, na definição universal do homem (o homem é um ser racional, ou se quisermos, razoável dotada da capacidade de desejar o

bem para si e para os outros, vocacionado ao cumprimento de seu fim último); o fator extrínseco discorre-se como uma variável em decorrência do tempo e espaço, corresponde a ideia de Hegel (o homem é filho de seu tempo).

O homem deve ser entendido dentro destas duas perspectivas, a universal e particular, o tempo é transformador, é a grande máquina de transformação, o tempo transforma inclusive o próprio tempo, cada tempo é um tempo, e o homem está inserido nesta caldeira, mas não é que perca a sua essência.

A questão, o que se passa com essa geração é passível do crivo da história, não é salutar que se compare sem limites os indivíduos de ontem com os de hoje nem com os de amanhã, os educadores e os pedagogos devem estar atentos à este ponto, não se deve exigir uma “faixa do álbum passado no novo álbum”, mas não quer dizer que não se possa manter algumas características essenciais. (PILLETI, 2005)

Sendo assim, o que deve preocupar o educador e o pedagogo hoje, são os pontos essenciais do ser e se os moldes do passado não se mostram eficientes para efetivá-los convém que sejam abandonados e sem ressentimentos, como pode ser lido em algures na Bíblia «não se coloca vinho novo em odres velhos». A interferência de uma

época noutra sempre será denotada, mas deve-se trabalhar no sentido de torná-la sempre necessária, construtiva e eficiente.

O que é essencial para educação em todos os tempos? A conservação de princípios e valores que sirvam de elo para os indivíduos de uma sociedade, sociedade esta que vai revestindo-se de novas peles em detrimento das mudanças trazidas pelo tempo, assim, urge a necessidade de novos modelos de educação, é importante e urgente! (PILLETI, 2004)

Não se deve forçar o “objeto”, os educadores e pedagogos de hoje, estão preocupados em timbrar nas crianças, adolescentes e jovens, uma certa configuração

que parte simplesmente de suas configurações e não se importam em atender ao seu ser, muitas vezes porque o desconhecem.

É bem verdade que:

Na última década tem presenciado um constante bombardeio de notícias desse gênero, que retratam o aumento de inépcia emocional, desespero e inquietação na família, nas comunidades e em nossas vidas em coletividade. Esses anos têm escrito a crônica de uma raiva e desespero crescentes, seja na calma solidão das crianças trancadas com a TV que lhes serve de babá, no sofrimento das crianças abandonadas, esquecidas

ou maltratadas, ou na desagradável intimidade da violência conjugal. O alastramento desse mal-estar pode ser visto através de estatísticas que demonstram um aumento mundial dos casos de depressão e nos indicadores de uma repentina onda de agressão — adolescentes que vão armados para a escola, infrações de trânsito na estrada que terminam em tiros, ex-empregados descontentes que massacram antigos colegas de trabalho. (GOLEMAN, 2011, s.p)

Será que há utilidade em simplesmente denunciar os vícios, o mal, o pecado, tal como a sociedade atual faz? Para que sempre acusar, sempre denunciar? Essa é a moral dos tristes e uma triste moral.

O que é essencial para educação hoje? A virtude. Aqui entende-se a virtude como uma força que age, ou que, pode agir. A virtude pode ser ensinada e este ensino dá-se mais pelo exemplo do que pelos livros. Pois, é, uma disposição adquirida de fazer o bem, e se for preciso dizer mais é o próprio bem, em espírito e verdade, e o bem não é para se contemplar é para se fazer.

Estamos num mundo cheio de informação e onde se processa pouca formação. É tanta pressão para ser gerida, nos encontramos num mundo tão rafeiro, anomalístico, sem moderação no que produz e como produz, onde cada um é chamado a ser o oposto de várias anomalias, com palavras e obras.

Este cenário leva a uma agressão psicológica, apesar de muitas vezes não querida, por parte dos educadores e pedagogos, contra crianças, adolescentes e jovens, isso é grave, porque eles já têm de gerir tanta agressão produzida pela internet, filmes, músicas e em situações que se fazem presente no dia-a-dia.

Os educadores e pedagogos hoje, devem ser especialistas do amor, éticos e morais, pois a água minimiza as chamas, o amor atrofiará os males que concorrem para o desvio do indivíduo. A sociedade em geral deve mudar de paradigma, deixando de ser somente acusador, juiz implacável, mas primar mais pela práxis, isto é virtude.

Os agentes de educação deveriam perguntar-se o que seria melhor para os seus pequeninos? Ou seja, o que poderiam fazer para que eles tenham uma vida guiada pela virtude? Mais do que tecnicidades ajudariam a desenvolver as suas aptidões que poderíamos aqui chamar de inteligência emocional, as quais incluem autocontrole, automotivação e zelo.

O presente trabalho obedece as regras de investigação científica estipuladas pela ABNT, como estrutura possui três grandes divisões em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado de Fundamentação teórica é uma revisão de

alguns conceitos ligados a educação em geral, com grande incidência em aspectos conceituais e nos pressupostos teóricos de José Carlos Libâneo, Claudino Pilleti, tudo porque as abordagens que ocupam os dois outros capítulos têm uma perspectiva reflexiva muito próxima ao que estes autores disseram.

O segundo capítulo é uma abordagem que releva aspectos ligados aos atos de brincar e jogar, procuramos apresentar pressupostos históricos, legais, pedagógicos e práticos sobre a educação infantil e o elemento lúdico.

O terceiro e último capítulo a nossa abordagem apresenta-se mais extensiva, pois, além de abordar sobre o pré-escolar, procurou-se tratar do processo de alfabetização no seu sentido mais abrangente. Nos últimos subpontos do capítulo aproveitamos apresentar algumas reflexões como forma de orientar os agentes da educação a trabalharem empenhadamente, pois, um processo de alfabetização bem orientado ajuda o homem a posicionar-se.

CONCLUSÃO

Desde os primórdios das pesquisas em educação houve a preocupação de se perceber de forma satisfatória, os mecanismos pelos quais os indivíduos

aprendem, de como particular de como a aprendizagem ocorre nas crianças e sob quais condições.

A natureza cumulativa da aprendizagem é tida como uma das grandes peças no processo de aprendizagem, em termos de comportamento ela apresenta-se numa vertente de grande complexidade e exige adaptações. A vagarosidade é parte íntegra deste processo, uma vez que a aprendizagem não começa e termina num instante, ela acontece faseada e gradativamente, tendo a duração da própria vida como o tempo útil de se aprender.

O processo de aprender nos petizes é marcado por várias intermediações especiais, por exemplo, ela busca conhecimentos de forma secundário, não primário, isto é, elas aprendem quando se encontram em momentos lúdicos, daí a grande obrigação de se trabalhar os aspetos motivacionais.

REFERENCIAS

HERBART, Johann Friedrick. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MONDIN, Battista. **Introdução à Filosofia**: problemas, sistemas, autores, obras. São Paulo: Paulus, 1980.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. (23ª ed.) S. Paulo: Ática, 2004. PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. (9ª ed.) São Paulo: Ática, 2005.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Luci Souza de Meneses¹

RESUMO

A pesquisa se debruçou sobre a importância das metodologias ativas na educação infantil, um período crucial para o desenvolvimento integral da criança. Essas metodologias, que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, visam estimular a participação ativa, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas. Com isso, o estudo pretendeu analisar a aplicação de metodologias ativas na educação infantil e seus impactos no aprendizado e desenvolvimento integral das crianças. Para tanto foi realizada uma revisão sistemática da literatura, analisando 14 estudos sobre o tema. A análise de conteúdo permitiu identificar três categorias principais: a importância do lúdico e das experiências significativas, o papel do professor mediador e os desafios e limitações da implementação das metodologias ativas. Os resultados indicaram que as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o aprendizado de forma mais significativa e prazerosa. O papel do professor como mediador é fundamental nesse processo, assim como a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a autonomia e a colaboração. No entanto, a implementação dessas metodologias enfrenta desafios como a falta de formação continuada dos professores e a resistência à mudança. Concluiu-se que as metodologias ativas representam uma promissora alternativa para a educação infantil, porém sua implementação exige um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educativo. A formação continuada dos professores, o apoio institucional e a adaptação das metodologias à realidade de cada escola são essenciais para o sucesso dessa abordagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil.

¹ E-mail: lucimeneses2@gmail.com

• INTRODUÇÃO

A educação infantil representa um período crucial para o desenvolvimento integral da criança. Nessa etapa, as bases para a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento cognitivo são construídas. Diante da complexidade do mundo contemporâneo e das demandas por uma educação mais significativa e personalizada, a busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes torna-se cada vez mais urgente.

As metodologias ativas, caracterizadas pela participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, emergem como uma alternativa promissora para a educação infantil. Ao colocar o aluno no centro do processo, essas metodologias estimulam a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a colaboração e o pensamento crítico. Como aponta Moran (2015), as metodologias ativas representam uma mudança de paradigma na educação, pois rompem com os modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor é a figura central e os alunos são receptores passivos de conhecimento.

No entanto, a implementação das metodologias ativas na educação infantil ainda apresenta desafios e lacunas na pesquisa. Com isso, questiona-se: Como as metodologias ativas podem ser implementadas de forma eficaz para

promover o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças? Quais são os impactos dessas metodologias na autonomia, criatividade e desempenho acadêmico dos alunos?

A presente pesquisa se insere nesse contexto objetivando analisar a aplicação de metodologias ativas de ensino na educação infantil e seus impactos no aprendizado e no desenvolvimento integral das crianças. Para alcançar esse objetivo, buscou-se especificamente identificar as metodologias mais adequadas, examinar as práticas pedagógicas utilizadas, avaliar a eficácia no desenvolvimento da autonomia e criatividade, e verificar os impactos no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como as metodologias ativas podem contribuir para a formação de crianças mais autônomas, críticas e criativas, capazes de enfrentar os desafios do século XXI. Lopes et al. (2024) destacam a importância de repensar os métodos de ensino, aliando-os a um contexto tecnológico, para que as crianças possam desenvolver as habilidades necessárias para viver em um mundo cada vez mais digitalizado.

Além disso, a pesquisa busca contribuir para a produção de conhecimento sobre a implementação de metodologias ativas na educação infantil, oferecendo

subsídios para a formação de professores e a elaboração de políticas públicas que promovam a qualidade da educação.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada adotou uma abordagem bibliográfica, caracterizada como exploratória e qualitativa, com o objetivo de investigar a aplicação de metodologias ativas na educação infantil. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, a fim de identificar e analisar estudos que abordassem o tema.

A coleta de dados se iniciou com um levantamento em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. A busca foi direcionada para artigos acadêmicos e dissertações publicados entre os anos de 2019 e 2024, restrita à língua portuguesa. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 14 estudos que se enquadravam nos objetivos da pesquisa.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Os estudos selecionados foram minuciosamente analisados, buscando identificar as principais metodologias ativas utilizadas na educação infantil, os contextos em que foram aplicadas e seus impactos no desenvolvimento das crianças. O foco da análise esteve nas contribuições de autores relevantes na área, que permitiram explorar

as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o tema. Ao optar por uma abordagem qualitativa, foi possível:

- Identificar as principais categorias de análise: Através da análise dos dados, foram identificadas as categorias que permitiram organizar e interpretar os resultados da pesquisa.
- Compreender o significado dos dados: A análise qualitativa possibilitou uma interpretação profunda dos dados, permitindo compreender os significados atribuídos pelos autores aos conceitos e às práticas pedagógicas.
- Estabelecer relações entre os estudos: Ao comparar os diferentes estudos, foi possível identificar convergências e divergências, bem como construir um quadro mais completo sobre o tema.

Com isso, a metodologia adotada nesta pesquisa permitiu realizar uma revisão sistemática da literatura sobre metodologias ativas na educação infantil, contribuindo para o avanço do conhecimento na área e oferecendo subsídios para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

DISCUSSÕES TEÓRICAS E RESULTADOS

As metodologias ativas na educação infantil têm ganhado cada vez mais destaque,

impulsionando uma mudança de paradigma na forma como concebemos o ensino e a aprendizagem nessa etapa escolar. Essas metodologias, que colocam o aluno no centro do processo educativo, estimulam a participação ativa, a colaboração e a construção do conhecimento de forma significativa.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a aplicação de

metodologias ativas de ensino na educação infantil e seus impactos no aprendizado e no desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, resultando na seleção de 14 estudos que abordavam a temática, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Estudos

Título	Autor (es)/Ano	Objetivo da pesquisa	Conclusão da pesquisa
As metodologias ativas na educação infantil sob a concepção de Vygotsky, Ausubel e Freire	Lopes et al., 2024	apresentar como as metodologias ativas podem fomentar a mediação na Educação Infantil na concepção de Vygotsky, Ausubel e Freire.	fica evidente a importância de se repensar os métodos de ensino aliados à um contexto tecnológico. Seria ingênuo pensar que tais recursos possam estar fora ou alheios ao ambiente escolar. É importante que as novas tecnologias passem a ser vistas como recursos para a elaboração de metodologias ativas no planejamento escolar, o que não significa que estas irão substituir ou desmerecer a figura do professor e daquilo que foi pesquisado, desenvolvido e exitosos para a prática pedagógica. Até mesmo porque o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem.
Metodologias ativas na educação infantil	Rossi; Silva, 2024	trazer alguns exemplos de experiências envolvendo métodos ativos na Educação Infantil, bem como verificar seus contributos para o aprendizado de estudantes dessa	As principais contribuições dos métodos ativos para a etapa da Educação Infantil encontradas a partir da pesquisa foram: aprendizado facilitado; rompimento com práticas ultrapassadas; realização de várias atividades prazerosas; as crianças foram envolvidas de maneira atrativa e interativa nas

		faixa etária.	atividades. Bem como, aprenderam com prazer, a autoestima das mesmas foi elevada e demonstraram protagonismo e maior interesse pelas aulas; além do desenvolvimento da autonomia. Considera-se, portanto, que aulas diferenciadas a partir da utilização de métodos ativos contribuem significativamente para o Ensino na etapa da Educação Infantil.
Educação infantil e as metodologias ativas: uma revisão de literatura.	Sombrio; Pereira, 2022	compreender as metodologias ativas utilizadas na Educação Infantil na última década.	Os resultados deste trabalho de revisão apontam que as intervenções feitas foram relevantes no momento de sua publicação e possuem seu valor pedagógico, contudo, não foi uma iniciativa que partiu da escola em si, de determinado grupo de professores ou de secretarias de educação. Assim, ficam como questionamentos finais: Será que os professores não estão utilizando metodologias ativas em suas práticas docentes? Ou será que eles utilizam, mas a carga horária e os compromissos com a escola não permitem que eles façam de sua aula e um ambiente de pesquisa? Todas essas questões podem ser base para outros estudos que abordem os assuntos tratados neste artigo.
Metodologias ativas e sua implementação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa	Angelo et al., 2023	analisar e descrever as principais evidências científicas sobre as Metodologias Ativas, assim como, as teorias, implementação e modelos de metodologias ativas aplicáveis nas instituições de ensino.	é de responsabilidade do educador estar atento às mudanças socioculturais, para ser capaz de estabelecer um vínculo entre os modelos de ensino e o contexto histórico. Fazendo-se necessário as mudanças nos modelos de ensinos tradicionais, para modelos funcionais, através da aplicação das metodologias ativas nas instituições de ensino, que visam priorizar a aprendizagem dos discentes em conjunto com o professor orientador.

Aprendizagem baseada em	Araújo; Silva, 2023	propõe-se uma reflexão sobre estes	compreende-se que a relação entre as aprendizagens
projetos E problemas na educação infantil e Base nacional comum curricular		temas, envolvendo a BNCC, as aprendizagens por problemas e a Educação Infantil.	por problemas e projetos, as prescrições dos campos de experiência da Educação Infantil presentes na BNCC possuem um profícuo cenário de exploração da implementação destas metodologias nesta etapa da Educação Básica. A literatura acadêmica de natureza teórica e empírica demonstra que, cada vez mais, há a presença e a possibilidade de aproveitamento destas metodologias na Educação Infantil, acompanhando a totalidade de impactos das metodologias ativas nas etapas e modalidades da Educação Básica
Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil	Oliveira; Follador, 2023	analisar o uso de metodologias ativas com adaptações para a educação infantil a partir de um relato de experiência baseado na atividade rotação por estação, divididos em três etapas de aplicação priorizando a relação entre o brincar, o letramento e jogos matemáticos.	Durante o desenvolvimento da atividade foram identificadas e relacionadas as propostas pedagógicas que mais favoreceram a aprendizagem ativa das crianças e através das observações e registros realizados apresentamos as adequações no espaço escolar, o envolvimento dos profissionais participantes da proposta e a avaliação dos processos de aplicação nas etapas planejadas, evidenciando também o papel do gestor escolar durante todo o processo.
Metodologias ativas lúdicas na educação infantil	Oliveira, 2023	identificar a possibilidade de problematizar as atividades lúdicas na educação infantil, descrever a importância da relação afetiva para adentrar o universo infantil, destacar a importância de captar o ponto de	os professores permitem que as crianças brinquem como forma de diversão entre as atividades propostas, mas é escasso o uso intencional das brincadeiras como forma de problematizar a realidade infantil e conduzir à aprendizagem.

		vista da criança na ludicidade	
As metodologias ativas de aprendizagem na educação	Marzagão, 2020	discutir as fases do raciocínio espacial, o esquema corporal e observar a construção das	Os resultados mostraram que houve interesse e envolvimento dos alunos, porém observou-se a preocupação em reforçar alguns elementos e os aspectos
infantil: a importância do desenho na construção do raciocínio espacial nas crianças de 4 a 5 anos		habilidades espaciais nas crianças de quatro e cinco anos através da participação nas atividades propostas e da representação do desenho	geográficos para que a aprendizagem seja significativa. O texto encerra com a necessidade de abordar a construção e a reconstrução dos conteúdos relacionados ao tema, para que ocorra uma maior compreensão do pensamento espacial.
O lúdico e as metodologias ativas na educação infantil: uma abordagem inovadora para a aprendizagem	Pereira et al., 2024	analisar a importância da utilização de jogos e brincadeiras como instrumentos de aprendizagem na Educação Infantil, com foco na aplicação de metodologias ativas, especialmente a sala de aula invertida	a integração do lúdico e das metodologias ativas na Educação Infantil representa uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino-aprendizagem, proporcionando experiências significativas e enriquecedoras para as crianças.
Metodologia ativa do ensino da matemática na educação infantil	Linhares; Ferreira; Reis, 2020	analisar e conhecer como e de qual forma está sendo inseridas as metodologias de ensino na educação infantil.	as aulas ministradas podem ser planejadas de diversas formas e o aluno pode aprender de uma forma autônoma, pois o lúdico e o brincar podem se tornar mais interessantes e atrair a atenção desse educando. Observou-se que para criança aprender através do brincar torna o aprendizado, mas significativo e prazeroso.
Considerações sobre metodologias ativas na Educação Infantil	Pimentel; Godoy, 2024	descrever como é viável empregar metodologias ativas, mesmo que de maneira adaptada, com uma turma da educação infantil. Além disso, objetivase promover	este trabalho defende um olhar mais respeitoso para a primeira infância, destacando as potencialidades dos projetos pedagógicos na educação infantil. As crianças são vistas como agentes produtores de cultura e, portanto, plenamente capazes de discutir sobre assuntos de

		reflexões sobre o impacto que essa experiência teve na comunidade escolar, bem como as trocas e conjecturas que surgiram entre os educandos e os educadores. Por fim, destaca-se a importância de abordar aspectos	diferentes escalas. O trabalho com metodologias ativas nos anos iniciais é capaz de romper com a prática segmentada e descontextualizada dos projetos atualmente elaborados na maioria das instituições infantis do Brasil, bem como com práticas mediadas exclusivamente pelo uso de livros didáticos para crianças pequenas. Afinal, os conteúdos necessários para essa fase provêm das
		relacionados aos espaços criados para a expressão dos envolvidos, bem como o modo como eles lidaram com as demandas, ressaltando principalmente como o protagonismo dos estudantes se evidenciou ao longo de todo o processo de ensinoaprendizagem.	experiências cotidianas, e não de uma tabela preestabelecida. A BNCC, documento utilizado ao longo desta pesquisa, aborda direitos na educação infantil, não deveres. Portanto, é necessário mudar a forma de ser e estar em sala de aula, e os métodos inovadores contribuem para essa transformação, uma vez que abrem espaço para ouvir os interesses dos estudantes e lhes dão liberdade para atuar. Enfim, que os estudos sobre metodologias ativas e inovadoras sejam cada vez mais testados por educadores e gestores de escolas de educação infantil, trazendo uma nova perspectiva de ensinoaprendizagem.
Metodologia ativa na Educação Infantil: contribuições acerca do desenvolvimento integral da criança	Souza Leonardo, 2022	conhecer como a metodologia ativa na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança	Os resultados apontaram que a metodologia ativa pode estimular as crianças na resolução de problemas, motivá-las e ajudá-las no desenvolvimento integral por meio da aprendizagem por projetos, por ser eficaz na Educação Infantil, sendo a mais utilizada. Para isso, há necessidade de formação continuada dos professores, a fim de que proporcione às crianças momentos mais desafiadores na busca do conhecimento.

A utilização das metodologias ativas na educação infantil: pontos e contra pontos	Silva Neto, 2023	analisar os pontos e contrapontos das metodologias ativas na Educação Infantil,	Os resultados apontaram que a metodologia ativa pode estimular as crianças na resolução de problemas, motivá-las e ajudá-las no desenvolvimento integral por meios de projetos, miniprojetos atividades de estimulações e desenvolvimento psicomotor tendo uma escuta aguçada e de fato contribuirá para aprendizagem eficaz na Educação Infantil. Para isso, há necessidade de formações continuadas dos professores, a fim de que proporcionem às crianças momentos mais desafiadores na busca do conhecimento.
Jogos digitais gamificados aplicados na educação Infantil: uma revisão integrativa	Castro, 2024	analisar como a utilização dos jogos digitais contribui com o processo de desenvolvimento infantil, com base na produção científica na atualidade.	A pesquisa evidência a eficácia dos jogos digitais na alfabetização e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, ao mostrar que as atividades interativas estimulam a curiosidade e motiva a busca por resultados positivos, criando experiências de aprendizado mais envolventes e adaptadas às necessidades das crianças. Portanto, essa pesquisa oferece reflexões importantes sobre o poder de enriquecer o processo educativo, destacando o potencial dos jogos digitais para transformar o processo de ensino e aprendizagem, e proporcionar uma abordagem integrada que considera todos os aspectos do desenvolvimento infantil, preparando as crianças para serem indivíduos completos e bem preparados em todas as dimensões de suas vidas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise de conteúdo desses estudos permitiu a identificação de três categorias principais: a primeira categoria diz respeito à importância do lúdico e das experiências significativas na aprendizagem infantil. Diversos estudos, como os de Rossi e Silva (2024) e Oliveira (2023), evidenciam que o lúdico é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o engajamento, a motivação e a construção de conhecimentos de forma prazerosa. Ao proporcionar experiências desafiadoras e significativas, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração.

A segunda categoria destaca a importância do professor mediador e sua relação com as teorias de Vygotsky, Ausubel e Freire. Como apontam Lopes et al. (2024), o professor desempenha um papel fundamental na mediação do processo de ensinoaprendizagem, auxiliando os alunos a construir significados e a desenvolver habilidades. A formação continuada dos professores é essencial para que possam desempenhar esse papel com excelência, oferecendo aos alunos oportunidades de aprender de forma ativa e significativa.

Por fim, a terceira categoria aborda os desafios e limitações da implementação das metodologias ativas na educação infantil. Sombrio e Pereira (2022) destacam a falta de apoio da gestão escolar, a resistência de alguns professores e a falta de tempo como alguns dos obstáculos que podem dificultar a adoção dessas metodologias. Além disso, a avaliação das aprendizagens, a adaptação das metodologias à realidade de cada escola e a formação continuada dos professores são aspectos que exigem atenção especial para que as metodologias ativas sejam implementadas com sucesso.

A importância do lúdico e das experiências significativas na aprendizagem infantil

A análise dos estudos revela a importância do lúdico e das experiências significativas para a aprendizagem infantil. Ao proporcionarem experiências prazerosas e desafiadoras, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, como apontam Rossi e Silva (2024). Oliveira (2023) destaca a importância de problematizar as atividades lúdicas na educação infantil, permitindo que as crianças construam seu próprio conhecimento a partir de suas experiências.

A autora enfatiza a necessidade de captar o ponto de vista da criança na ludicidade, valorizando suas percepções e ideias.

Ao explorar o lúdico, as crianças têm a oportunidade de desenvolver diversas habilidades, como a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação. Como apontam Pereira et al. (2024), a integração do lúdico e das metodologias ativas na Educação Infantil representa uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino-aprendizagem, proporcionando experiências significativas e enriquecedoras para as crianças.

A relação entre o lúdico e as aprendizagens por problemas e projetos, como destacado por Araújo e Silva (2023), é fundamental para a construção de conhecimentos significativos na Educação Infantil. Ao se envolverem em projetos que os desafiam a buscar soluções para problemas reais, as crianças desenvolvem habilidades de investigação, análise e tomada de decisão. Além disso, o trabalho em grupo fomenta a colaboração e o respeito à diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

É importante ressaltar que o lúdico não se restringe a atividades recreativas, mas sim a experiências que proporcionam às crianças a oportunidade de aprender

fazendo. Como apontam Oliveira e Follador (2023), a atividade de rotação por estações, que combina brincar, letramento e jogos matemáticos, é um exemplo de como o lúdico pode ser integrado ao currículo de forma significativa. Ao vivenciarem diferentes experiências, as crianças constroem conhecimentos de forma mais significativa e duradoura.

A utilização de jogos digitais também pode ser uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem lúdica. Como aponta Castro (2024), os jogos digitais gamificados podem estimular a curiosidade e a motivação das crianças, além de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais.

Diante disso, compreende-se que o lúdico é um elemento fundamental para a aprendizagem infantil, pois promove o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de diversas habilidades. Ao integrar o lúdico às metodologias ativas, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas e prazerosas para as crianças.

A importância do professor mediador e a relação com as teorias de Vygotsky, Ausubel e Freire

A implementação bem-sucedida das metodologias ativas na educação infantil está intrinsecamente ligada ao papel do

professor como mediador do processo de ensinoaprendizagem. Essa afirmação encontra respaldo nas teorias de Vygotsky (2007), Ausubel (1982) e Freire (2011), que enfatizam a importância da interação social e da mediação cultural para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2007), com sua teoria da zona de desenvolvimento proximal, destaca que o aprendizado ocorre em um contexto social, onde o professor atua como mediador, oferecendo desafios e apoio aos alunos para que avancem além de seus conhecimentos prévios. Ausubel (1982), por sua vez, enfatiza a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e a necessidade de que o novo conteúdo seja significativo e relacionado aos conhecimentos já adquiridos. Freire (2011), com sua pedagogia crítica, defende a importância da dialogicidade e da problematização para a construção do conhecimento.

Ao assumir o papel de mediador, o professor vai além de simplesmente transmitir informações. Ele cria um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento de forma colaborativa. O professor mediador:

- Estimula a autonomia dos alunos: Ao propor desafios e criar situações problematizadoras, o professor incentiva os alunos a buscarem suas próprias soluções, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico.
- Promove a colaboração: Ao organizar atividades em grupo, o professor estimula a troca de ideias e a construção do conhecimento de forma coletiva.
- Valoriza a diversidade: O professor mediador reconhece e valoriza as diferentes formas de aprender e conhecer, adaptando as atividades às necessidades de cada aluno.
- Estabelece relações significativas: Ao criar um ambiente de confiança e respeito, o professor estabelece relações significativas com os alunos, o que contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

A formação continuada dos professores é fundamental para que eles possam desempenhar esse papel de mediador com excelência. Ao aprofundar seus conhecimentos sobre as teorias que fundamentam as metodologias ativas, os professores adquirem as ferramentas necessárias para planejar e implementar atividades que promovam a aprendizagem

significativa. Além disso, a formação continuada deve oferecer oportunidades para que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica, compartilhem experiências e busquem soluções para os desafios enfrentados.

Para que a mediação pedagógica seja eficaz, é fundamental que o professor conheça as características de desenvolvimento de cada criança e adapte suas práticas às suas necessidades. Como apontam Araújo e Silva (2023), a relação entre as aprendizagens por problemas e projetos e as prescrições dos campos de experiência da Educação Infantil, presentes na BNCC, oferece um cenário promissor para a implementação de metodologias ativas nessa etapa da educação. Ao proporcionar experiências desafiadoras e significativas, o professor contribui para o desenvolvimento integral da criança, conforme defendem Souza Leonardo (2022) e Silva Neto (2023).

Além disso, o professor mediador deve estar atento às novas tecnologias e explorar suas possibilidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Como destacam Lopes et al. (2024), as novas tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas para a elaboração de metodologias ativas, desde

que sejam utilizadas de forma intencional e integrada ao planejamento pedagógico.

Em suma, o professor mediador desempenha um papel crucial na implementação das metodologias ativas na educação infantil. Ao criar um ambiente de aprendizagem que estimule a autonomia, a colaboração e a construção do conhecimento, o professor contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

Os desafios e limitações da implementação das metodologias ativas na educação infantil

Apesar dos benefícios das metodologias ativas, a implementação dessas práticas na educação infantil enfrenta diversos desafios. Sombrio e Pereira (2022) apontam que a falta de apoio da gestão escolar, a resistência de alguns professores e a falta de tempo são alguns dos obstáculos que podem dificultar a adoção dessas metodologias.

Além disso, é importante considerar que a implementação das metodologias ativas exige uma reorganização do trabalho pedagógico, o que pode gerar insegurança e resistência por parte dos professores. A falta de recursos materiais e a grande quantidade

de alunos por turma também podem ser desafios a serem superados.

A avaliação das aprendizagens também representa um desafio na implementação das metodologias ativas. Tradicionalmente, a avaliação escolar tem sido centrada em provas e testes escritos, o que não se adequa às características das metodologias ativas, que valorizam a participação ativa, a colaboração e a resolução de problemas. Como apontam diversos estudos, é necessário desenvolver instrumentos de avaliação mais flexíveis e diversificados, que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de forma mais completa.

Outro desafio é a necessidade de adaptar as metodologias ativas à realidade de cada escola e turma. Como destacam Oliveira e Follador (2023), a implementação dessas metodologias exige uma análise cuidadosa do contexto escolar e das necessidades dos alunos. Além disso, é fundamental que os professores recebam formação continuada para que possam adaptar as metodologias ativas à sua prática pedagógica.

A resistência à mudança também é um fator que pode dificultar a implementação das metodologias ativas. Muitos professores estão acostumados a trabalhar com métodos tradicionais e

podem ter dificuldades em adotar novas práticas. É importante que as escolas criem um ambiente de colaboração e apoio, no qual os professores se sintam seguros para experimentar e aprender.

Para superar esses desafios, é fundamental que haja um trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo educativo: gestores, professores, alunos e famílias. A formação continuada dos professores, a criação de redes de colaboração, a oferta de recursos materiais e a valorização da experimentação são elementos essenciais para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas na educação infantil.

Desse modo, a implementação das metodologias ativas na educação infantil exige um esforço conjunto e um olhar crítico para os desafios e as oportunidades. Ao superar esses desafios, é possível construir uma educação mais significativa e eficaz, que prepare as crianças para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a aplicação de metodologias ativas na educação infantil e seus impactos no aprendizado e no desenvolvimento integral das crianças. A revisão da literatura permitiu identificar três

categorias principais: a importância do lúdico e das experiências significativas, o papel do professor mediador e os desafios e limitações da implementação dessas metodologias.

Os resultados da pesquisa evidenciam a relevância das metodologias ativas para a educação infantil. Ao promover o lúdico, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma colaborativa, essas metodologias contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a autonomia e a resolução de problemas. O papel do professor como mediador é fundamental nesse processo, oferecendo apoio e desafios para que os alunos avancem em seus aprendizados.

No entanto, a implementação das metodologias ativas enfrenta desafios como a falta de formação continuada dos professores, a resistência à mudança e a necessidade de adaptar as metodologias à realidade de cada escola. É importante ressaltar que os estudos analisados apresentam algumas limitações, como o número reduzido de pesquisas e a diversidade metodológica dos estudos incluídos.

Diante dos resultados obtidos, algumas recomendações podem ser feitas:

- Formação continuada: É fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando oportunidades para que eles aprofundem seus conhecimentos sobre as metodologias ativas e desenvolvam habilidades para implementá-las em suas práticas pedagógicas.
- Apoio institucional: As escolas devem oferecer apoio aos professores, fornecendo recursos materiais, tempo para planejamento e um ambiente colaborativo.
- Adaptação às especificidades locais: As metodologias ativas devem ser adaptadas à realidade de cada escola e turma, considerando as características dos alunos e os recursos disponíveis.
- Avaliação contínua: É necessário desenvolver instrumentos de avaliação que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de forma mais completa e flexível.

Com isso, compreende-se que as metodologias ativas representam uma promissora alternativa para a educação infantil, porém sua implementação exige um esforço conjunto de todos os envolvidos

no processo educativo. Ao superar os desafios e aproveitar as oportunidades, é possível construir uma educação mais significativa e eficaz, que prepare as crianças para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G.; SILVA, M. Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas na Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 6, p. 634–647, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3944.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CASTRO, O. I. **Jogos digitais gamificados aplicados na educação infantil**: uma revisão integrativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias Digitais à Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina. Orientação: Profa. Dra. Cristiane Moraes Marinho, Petrolina, PE, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, J. P. et al. As metodologias ativas na educação infantil sob a concepção e Vygotsky, Ausubel e Freire. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 6, p. e4602-e4602, 2024.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, E. Metodologias ativas lúdicas na educação infantil. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, 2023.

OLIVEIRA, I. C. B. G.; FOLLADOR, K. J. Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-22, e23900, jan./abr. 2023.

PEREIRA, F. S. et al. O lúdico e as metodologias ativas na educação infantil: uma abordagem inovadora para a aprendizagem. *Revista Ft. Linguística, Letras e Artes*. V. 28, edição 139, out. 2024.

ROSSI, M.; SILVA, W. M. Metodologias ativas na educação. Capítulo 7. In.: ALMEIDA, F. A.

Diálogos sobre educação: desafios teórico-metodológicos – V. 1. Edição 1., 2024. Doi: 10.37885/978-65-5360-587-9.

SILVA NETO, V. G. **A utilização de metodologias ativas na educação infantil:** pontos e contra pontos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades. Orientação: Pro. Dr. Luandson Luís da Silva, Guarabira, PB, 2023.

SOMBRIO, G. de. S.; PEREIRA, A. Educação infantil e as metodologias ativas: uma revisão de literatura. **EDUCERE** – Revista de Educação, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 170-186. 2022.

SOUZA LEONARDO, S. M. **Metodologia ativa na educação infantil:** contribuições acerca do desenvolvimento integral da criança. Artigo (Licenciatura em Pedagogia). Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac. Orientação: Profa. Me. Flávia Pinheiro Della Giustina. Gama, DF., 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO LÚDICO E CRIATIVO DOS ESTUDANTES

*Rayane da Silva Pinto Aragão
Leilma da Silva Pinto Ferreira*

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a utilização de metodologias ativas na sala de aula como um processo que promove uma aprendizagem global para os estudantes, em contraste com a teoria tradicional, que modela o conhecimento. Para delimitar o objeto de estudo, o objetivo geral é investigar as contribuições das metodologias ativas no desenvolvimento educacional, para compreender seu impacto por meio de atividades práticas e com uso de recursos digitais. Entre os objetivos específicos, inicialmente, são selecionadas quatro metodologias ativas para descrição de como desenvolve-las em sala de aula. Em seguida, compara-se a abordagem tradicional com a construtivista, evidenciando as limitações da metodologia tradicional, que destaca o professor como detentor do conhecimento e põe os alunos como receptores de informações, diferentemente da construtivista, que trata o conhecimento social do aluno como importante mecanismo para desenvolver a aprendizagem crítica. Por fim, identifica-se a importância das práticas inovadoras na educação contemporânea, com efeito de valorização do conhecimento do aluno no seu desenvolvimento cognitivo, crítico e argumentativo. O trabalho adota uma metodologia bibliográfica por meio da revisão literária, além de uma abordagem descritiva de como as práticas são desenvolvidas, e narrativa, pois narra contextos e métodos aplicados. A pesquisa analisou práticas ativas que são realizadas na atualidade e foram obtidos resultados positivos quanto a aprendizagem dos estudantes. Conclui-se que as metodologias ativas representam estratégias eficazes no ensino, estimulando a participação interativa dos alunos, viabilizando autoconfiança, incentivando o diálogo e contribuindo para a formação de indivíduos críticos na sociedade.

Palavras-chave: Educação construtivista; Educação tradicional; metodologias ativas; criticidade

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço de descobertas significativas e compartilhamento de aprendizagens, que através das estratégias de ensino propiciam uma educação transformadora. Com isso, os professores da sociedade atual no processo educacional envolvem diversos métodos com fator investigativo do desenvolvimento dos estudantes em sala de aula. Dentre isso, pode-se destacar as metodologias ativas que funcionam como estratégias favorecedoras no campo crítico e reflexivo, são elas: sala de aula invertida, gamificação, aprendizado por projetos, estudos de caso, entre outras.

Dessa forma, vale ressaltar que as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam um aprendizado autônomo e participativo, fazendo com que os alunos reflitam sobre procedimentos, resolução de problemas e dificuldades em determinados conteúdos abordados pelos docentes. Ademais, o estudo prático gera dinamismo e interação entre os discentes concatenando a teoria com a prática.

Nessa perspectiva, o planejamento composto por práticas ativas estimula aos alunos a uma participação interativa por meio de grupos escolares, acompanhando sempre o bom desenvolvimento socioemocional. A partir dessas mudanças

na educação o professor deixa de ser o centro e se torna um mediador da aprendizagem. Conforme frisa Cristiane Elizete Fiorese e Maria Teresa Ceron Treviso (2024)

Nesse sentido, tais mudanças impulsionam a renovação e a ressignificação da docência por meio da incorporação de novas formas de pensar e realizar a prática pedagógica em um processo de inovação, levando os professores a ampliarem suas concepções, a repensarem e reinventarem suas atividades educativas. A inovação tem sido uma constante discussão em todos os níveis de ensino, especialmente na educação superior, visando superar a pedagogia tradicional baseada na reprodução de conhecimento a partir de uma prática inovadora, que promova a produção de conhecimento (Fiorese; Treviso 2024, p. 03).

Diante do frisado acima, se torna perceptível a importância de ampliar inovações em sala de aula, trazendo um contexto atual mais ativo e pondo o aluno no centro e o professor como mediador da criticidade. Pelo contrário da pedagogia tradicional, em que o aluno era tido como receptor e o professor no controle do ensino.

Dessa maneira, neste trabalho, pretende-se debater sobre as diversas metodologias ativas e a importância dessas

estratégias inovadoras no processo de aprendizagem contínua dos estudantes. Este artigo científico teve sustentação em uma pesquisa de mestrado em ciências da educação, como meio investigativo sobre a determinada temática abordada.

Como objetivo geral destaca-se, investigar as contribuições das metodologias ativas no desenvolvimento educacional.

Os objetivos específicos

Descrever as metodologias ativas utilizadas em sala de aula;

Comparar os métodos tradicionais com os construtivistas;

Identificar a importância das práticas inovadoras na educação atual.

Para sustentação investigativa serão utilizados os seguintes teóricos: Bergmann e Sams (2017) na descrição da formação da aprendizagem do ser humano, Berbel (2011) sobre a importância do professor no processo mediador, Freire (2003) sobre o conhecimento e as propostas educacionais, Berbel (2018) com discussão sobre as metodologias ativas. Pereira; Silva (2014), Patto (1999) apud Leão (1990) e Antunes (2010) Apud Duarte (2018) para descrever a metodologia tradicional como pedagogia irrelevante no contexto atual. Nunes (1990) para descrever o ensino construtivista.

A presente pesquisa apresenta-se como bibliográfica, pois utilizou-se da revisão literária em periódicos na internet para obtenção dos resultados, também descritiva, pois descreve as metodologias ativas utilizadas em sala de aula por meio de embasamento teórico em artigos científicos. Evidencia-se, também, a narrativa, pois lida-se com estudos observacionais, analíticos e transversais para uma análise e conclusão sobre o objeto estudado.

Portanto, para compreensão da importância das metodologias ativas foram realizadas pesquisas em livros, artigos publicados em revistas eletrônicas, no google acadêmico, SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) para embasamento teórico e metodológico sobre o desenvolvimento e resultado da pesquisa.

METODOLOGIAS ATIVAS

Atualmente, as ferramentas tecnológicas estão facilitando a busca por informações e aprimorando as estratégias de aulas lúdicas e interativas. Com o uso do meio digital, as aulas tornam-se atrativas para a nova geração de alunos, que estão adentrados nessa modernidade digital. Na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, destaca-se a importância da cultura digital

para a aprendizagem que envolve a ética e o pensamento crítico mediante a sociedade.

De acordo com a BNCC:

cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2017, p. 474).

Em concordância com o destaque acima, retirado da BNCC, compreende-se que a cultura digital proporciona impactos positivos em relação ao conhecimento dos estudantes, preparando as relações éticas, críticas e gerando responsabilidades aos cidadãos, pois é possível conhecer as vantagens e desvantagens que essas tecnologias podem trazer a sociedade. Dessa forma, possibilita ao professor, utilizar estratégias dinâmicas e atrativas para trabalhar em sala de aula.

Desse modo, pode-se destacar a sala de aula invertida como importante metodologia, que faz uso das ferramentas tecnológicas para desenvolvimento da aula. Pode-se descrever essa determinada metodologia como uma inversão na sala de aula, sendo que o professor passa a ocupar o lugar de mediador e o aluno o protagonista da aprendizagem. Nesse sentido, essa metodologia envolve os alunos na busca por informações do conteúdo a ser trabalhado, em que eles podem aprofundar os conhecimentos por meio de resumos na internet, vídeo-aulas, livros didáticos, materiais redigidos pelos professores e até suporte virtualmente por meio de vídeo conferência para direcionamentos. Segundo Bergmann e Sams (2017)

Nas atividades presenciais, o papel dos atores sociais protagonistas do espaço-tempo da sala de aula muda, quando comparado ao ensino tradicional. Os estudantes passam a ter um papel ativo no processo de aprendizagem. Isso é possível devido ao fato do estudante ter tido, previamente, contato prévio com o conteúdo, abrindo espaço para que a aula se torne um lócus de aprendizagem ativa, com o auxílio e supervisão do professor (Bergman; Sams, 2017. p. 03).

De acordo com Bergmann e Sams (2017, p. 3) a inversão da sala de aula estimula alunos a se tornarem ativos, expondo pensamentos críticos, debatendo entre colegas e recebendo mediação do professor, que pode estar supervisionar atividades, propor debates e responder as perguntas que surjam no decorrer da aula e em casa. Assim, o cenário se torna inovador, fugindo totalmente do ensino tradicional, que os professores eram autores e detentores de todo saber.

No momento da aplicabilidade da prática ativa, o aluno ocupa a parte central da sala para exposição crítica do que foi aprendido por meio de estudos aprofundados, porém sempre norteado pelo professor regente, que dialoga junto aos alunos de forma presencial e ou virtual. A partir disso, nota-se o protagonismo e a independência dos alunos em relação aos conteúdos, pois eles estudam antecipadamente, sanam dúvidas que possam surgir, desenvolvem a autoconfiança e as suas potencialidades. Por isso, Paulo Freire (1996) destaca a essencialidade de repensar as práticas ativas em sala de aula.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de

ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 21).

Em suma, a prática ativa se torna peça fundamental para se utilizar em sala de aula, pois possibilita inovações e levantamentos críticos com os alunos sobre a sociedade. Diante do pensamento de Berbel (2011, p. 26) “Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”. Os alunos são estimulados ao conhecimento por meio de estímulos gerados por seus professores, ou seja, cada professor deve valorizar cada engajamento e curiosidades despertadas pelos estudantes, para assim se sentirem capazes e autoconfiantes na capacidade de alcançarem os descritores e a autonomia dos estudos.

Outra metodologia eficiente na sala de aula é a *gamificação*, ou seja, são realizadas atividades por meio de jogos que podem ser analógicos como por exemplo o tabuleiro, jogo de cartas, memorização, atividades premiadas, perguntas sorteadas e os digitais que são os *quizzes* interativos, jogo da memória on-line e entre outros. Vale ressaltar que esses jogos podem ser realizados por meio de formações de grupos para batalhas de aprendizagem, individuais para obter o *ranking* de cada participante ou em duplas e trios. Cada atividade tem uma intencionalidade em que busca alcançar diferentes evoluções dos estudantes, sejam no entretenimento e na aprendizagem de conteúdos de forma que eles não sejam obrigados a participar, mas sejam estimulados a sentirem vontade de adentrarem na dinâmica. Como frisa Murr; Ferrari (2020, p. 07)

É importante compreender, no entanto, que não se trata simplesmente do uso de jogos. Utilizar um jogo qualquer para explicar um conceito não se enquadra, atualmente, no entendimento dos pesquisadores sobre gamificação. Ela não envolve necessariamente a participação em um jogo, mas aproveita, dos jogos, os elementos que produzem os benefícios. A gamificação usa a estética, a estrutura, a forma de raciocinar presente nos games, tendo como resultado tanto motivar ações

como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante. Estas são as mesmas usadas para resolver problemas internos ao jogo, mas em situações reais (Murr; Ferrari, 2020, p. 07).

Por isso, é fundamental a elaboração de um planejamento com o método de gamificação, pois os alunos não apenas estão se divertindo, mas sanando dúvidas referentes ao conteúdo. Assim, o cenário da sala de aula é transformado, trazendo a participação colaborativa dos estudantes e garantido um progresso eficiente em questões complexas e que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

A metodologia da aprendizagem por projetos envolve a prática como meio gerador do conhecimento. Ela foi estudada, inicialmente, pelo filósofo e pedagogo John Dewey, que defendia a pedagogia progressista, ou seja, o conhecimento do aluno é formado de acordo com seu convívio social e suas experiências do cotidiano. De acordo com isso, destaca Masson et al (2012, p. 02) “O desenvolvimento da metodologia da aprendizagem baseada em projetos teve suas origens em 1900, quando o filósofo americano John Dewey (1859 – 1952) comprovou o “aprender mediante o fazer”.

Nesse sentido, essa metodologia é desenvolvida por meio da competência já adquirida pelo aluno em seu contexto social, e a partir disso são lançados problemas para que eles analisem e reflitam sobre como solucionar o determinado obstáculo. A partir disso, eles investigam por meio de pesquisas, estudos de caso, abordam temáticas juntos aos professores, praticam a possível solução e conseguem a elucidação o desafio. Essa dinamicidade de conteúdo, aprendendo fazendo, faz com que os discentes sejam críticos e construtivos do meio educacional diretamente para a sociedade.

O estudo de caso destaca-se como uma metodologia de aprofundamento de conteúdos de forma intensiva com o intuito de obter conhecimento sobre determinada problemática e argumentar criticamente sobre pontos importantes. Nessa metodologia são abordados problemas organizados pelos professores ou até mesmo elaborados pelos próprios alunos com a finalidade resolutive, em que são analisados de forma individual ou por meio de equipes para levantamento de soluções para o determinado problema que afeta a sociedade.

A partir dessa prática de estudo, os alunos se tornam cidadãos críticos, pois observam problemas sociais, apontam as

possíveis causas e consequências, interagem de forma coletiva, argumentam e abordam estratégias com finalidade resolutive. Segundo Spricigo (2014, p. 01)

O estudo de caso envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de situações de contexto real, as quais são denominadas “casos”. Pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares. Apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma apropriada (Spricigo, 2014, p 01).

Nessa perspectiva, compreende-se, que por meio da metodologia citada acima, há uma interação dos estudantes com abordagens significativas sobre problemáticas que acontecem em seus contextos sociais, ou seja, estão desenvolvendo competências críticas e interacionistas na sala de aula por meio do cotidiano. Com isso, o aluno contextualiza conteúdos escolares com o meio social e refletem sobre melhorias.

EDUCAÇÃO TRADICIONAL EM PARALELO COM A EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA

A teoria de ensino tradicional é tida como um ensino modelador e repetitivo, visando a transmissão de conhecimento passado pelo professor de uma forma central e superior, sem visar a diversidade de comportamentos que compõem a sala de aula. O aluno é caracterizado como um ser passivo e receptor da aprendizagem sem posicionamento argumentativo sobre determinada questão imposta, uma vez que nessa pedagogia o único capaz de transmitir conhecimento é o professor. Nesse método de ensino, o professor comanda a aula de forma expositiva, sem recursos práticos, tecnológicos e também não instiga o aluno ao dialogismo crítico e ao protagonismo, pois na educação tradicional o aluno é posto como uma figura passiva de conhecimento e sem experiências sociais a serem desenvolvidas.

De acordo com Patto (1999, p. 188) apud Leão (1990, p.188), a educação tradicional surgiu no início da educação formal com as metodologias limitadoras, repetitivas e autoritárias, porém desenvolveu-se com amplitude no século XX, pois foi quando surgiu a implantação da educação pública como direito de todos os cidadãos.

Com essa metodologia de ensino o aluno aprendia de uma forma mecânica e com isso gerava a memorização passageira, sem desenvolvimento das habilidades cognitivas e a compreensão do contexto social. Os alunos eram tratados como partes similares, em que não visava as individualidades e a forma como cada um aprendia no contexto escolar. Dessa forma, as avaliações eram postas como determinadoras da aprendizagem de uma forma quantitativa, ou seja, o professor elaborava uma prova com questões avaliativas sobre o conteúdo passado e esperava-se que as respostas fossem transcritas de maneira padronizada e memorizada. Esse padrão avaliativo não analisava as experiências trazidas pelos alunos com seus questionamentos críticos. Conforme Antunes (2010, p. 17) Apud Duarte (2018, p 2)

(...) Nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a

aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (...) Excelente professor era o que mais sabia e não quem melhor ensinava, pois a aprendizagem era uma responsabilidade do aluno e se este não a conquistasse, que repetisse o ano tantas vezes quanto necessário ou quando pudesse resistir” (Antunes 2010, p 17 apud Duarte 2018, p. 2).

Diante dessa concepção de ensino tradicional, percebe-se a privação da liberdade de opinião do aluno perante a sala de aula, pois o professor detinha de todo conhecimento a ser exposto com informações pré-organizadas que eram repassadas para os alunos. As tarefas mais importantes eram as de copiar o que era escrito no quadro e ouvir sem a possibilidade de autonomia crítica e reflexiva, mediante o contexto e os aprendizados trazidos do social de cada estudante.

Em paralelo com a educação construtivista, criada por Jean Piaget, observa-se a distinção entre essas duas teorias, já que a tradicional visa a memorização dos conteúdos com foco na aprendizagem individual, diferentemente da construtivista que põe o aluno no centro da aprendizagem com praticidade na dinâmica de passar conteúdo das diversas áreas do conhecimento, que fogem

totalmente da aprendizagem copista e passiva. Conforme Piaget 1967/1973a: 15 apud Sanchis; Mahfoud (2007, p. 167) “Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo”. O professor leciona de forma prática com materiais de apoio no interesse de desenvolver o socioemocional e a aprendizagem coletiva dos estudantes, respeitando cada individualidade.

O papel do professor na teoria construtivista é de mediador da aprendizagem, possibilitando intervenções no processo de ensino. Em oposição a educação tradicional, o aluno se torna centro do ensino-aprendizagem, com reflexões acerca de conhecimentos já adquiridos antes mesmo da educação formal, ou seja, essa teoria fornece possibilidades construtivas, para que o aluno tenha autonomia argumentativa, reflexiva e com questionamentos sobre a melhor forma de aprender de acordo com o seu fundamento social. Afirmam Sanchis e Mahfoud (2007, p. 167)

A palavra construtivismo se refere exatamente a essa relação entre a estrutura e o processo que permite a transformação da própria estrutura. E esse processo se funda na interação entre o sujeito e o objeto, o que faz com que as estruturas sejam construídas ao mesmo tempo pelos dois, ou

melhor, pela relação estabelecida entre eles. A interação é mediada pela ação do sujeito (Sanchis; Mahfoud, 2007, p 167).

Em concordância com isso, ressalta-se a importância dos quatro estágios do desenvolvimento, que se inicia com o sensório-motor de 0 a 2 anos, fase antecedente a linguagem, que traz o desenvolvimento da percepção. A segunda fase identifica-se como pré-operatório, percorrendo dos 2 aos 7 anos, em que possibilita o desenvolvimento da linguagem e aperfeiçoamento da capacidade de narrar histórias; A terceira fase destaca-se como operatório concreto, que vai dos 7 aos 11 anos, promovendo ao indivíduo o desenvolvimento dos problemas lógicos mediante suas experiências; como último estágio evidencia-se o operatório formal que se inicia aos 11 anos de idade e percorre a fase adulta. Nessa fase, a criança aprimora o seu conhecimento formal, conseguindo autonomia no seu discurso e sendo crítico na argumentação.

Por isso, a formação da aprendizagem é proposta por meio da interação do indivíduo com o campo de experiência já formado por ele, sendo construídos paulatinamente conforme os estágios do desenvolvimento. Nesse processo construtivo o aluno alcança

autonomia participativa e a formação global do raciocínio.

2.1 As desvantagens do ensino tradicional

Nos dias atuais o avanço tecnológico ganhou espaço na sala de aula, proporcionando a facilidade de acesso a informações inéditas de conteúdos que liga as múltiplas áreas do conhecimento. Com essa disponibilidade de ferramentas no cotidiano dos alunos faz com que as aulas sejam inovadas com gamificações, pesquisas na internet, debates críticos com estudos antecédidos e facilitados por vídeo-aulas, entre outros. Por isso, compreende-se que a educação tradicional não traz possibilidades de avanços no aprendizado dos alunos, pois esse método tem a finalidade de tornar alunos receptores de informações, sem autonomia construtiva.

Nesse viés, os indivíduos ficam subordinados aos ensinamentos do professor como detentor de todo o saber e limitados a apenas o que foi ensinado de forma decorada, o que acarreta a não valorização das experiências sociais dos alunos com um teor investigativo sobre determinados problemas sociais. Dessa forma, são inúmeras desvantagens que o ensino tradicional viabiliza, como por exemplo: a decoração passageira e ao esquecimento de conteúdo, ao estudante

passivo, copista e receptor no ensino-aprendizagem, falta de argumentação, a falta de diálogo em grupo, entre a falta de desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, não inclusiva, etc. De acordo com Pereira; Silva (2014, p. 2)

Um dos grandes problemas encontrados na metodologia tradicional de ensino é a falta de interação entre sujeito e objeto, a falta de diálogo entre professor e aluno, pois muitas vezes o assunto exposto não faz dimensão alguma com a realidade do aluno presente, causando assim uma distância no ensino do professor e na aprendizagem do estudante. (Pereira; Silva, 2014, p. 2)

Assim, analisando o destaque acima, compreende-se que no ensino tradicional não há interação com o campo de experiência dos indivíduos, em que foge do contexto cultural e social que eles estão inseridos. A falta de diálogo entre professor e aluno gera a omissão do aluno no ensino-aprendizagem, pois ele não sana dúvidas, realiza interferências e interpretações sobre problemáticas cotidianas. Seguindo essa rotina, o raciocínio não é estimulado a criticidade, fazendo com que o aluno se sinta incapaz de promover o protagonismo na escola.

2.2 As vantagens do ensino construtivista

De acordo com o que foi discutido durante o trabalho sobre o ensino construtivista, possibilitou um entendimento sobre as metodologias utilizadas para trabalhar de maneira construtiva e inovadora, permitindo conhecimentos acerca das diversas áreas do conhecimento de maneira lúdica e atrativa. Com a interação sobre o contexto social é possível aproximar o aluno da própria realidade a qual está inserido, trazendo conhecimentos aos quais ele consegue argumentar, aliás, trabalhando mediante o que ele já sabe facilita a construção de novas aprendizagens.

Nesse modelo de ensino o professor sai do espaço central e ocupa o papel de mediador da aprendizagem, por meio de estímulos como os debates em sala de aula, organização de grupos de pesquisa, metodologias da gamificação, sala de aula invertida, cultura *maker* e entre outras metodologias ativas que são capazes de tornar alunos ativos. Com esse papel do professor, o aluno se torna protagonista da própria aprendizagem, pois ele não mais espera o conteúdo, mas além dos norteamentos do professor ele faz suas próprias buscas por meio de *hiperlinks* na internet, em vídeo-aulas, *podcast*, mapas mentais e entre outros suportes digitais. A partir dessas buscas ativas, o estudante

sente-se estimulado e seguro para expor seu pensamento crítico, de forma coletiva e dialogada com o professor e colegas da sala de aula.

Nesse sentido, conforme Nunes (1990, p. 22) o ensino construtivista acontece por meio da conversação do aluno no seu social, assim, possibilitando que as atividades sejam organizadas mediante conhecimento prévio e facilidade de aprendizagem do aluno, ou seja, a estrutura cognitiva do aluno ajuda ao professor entender a melhor forma de como utilizar as metodologias, para que o objeto de conhecimento seja compreendido pelo estudante. Portanto, compreende-se que o aluno não adquire estruturas do conhecimento biologicamente, mas são construídas a partir de contatos entre o objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou uma investigação no uso das metodologias ativas e as contribuições efetivas no desenvolvimento educacional, em que se fez necessário analisar diversos artigos científicos, dissertações e resenhas em sites na internet, que se relacionassem com a problemática estudada para obter embasamento teórico para compor esse estudo sobre métodos os métodos ativos na sala de aula, as desvantagens do ensino

tradicional e as vantagens do ensino construtivista que visam uma educação focada no desenvolvimento cognitivo, crítico e argumentativo dos indivíduos.

No viés da temática, destacou-se como objetivo geral, investigar as contribuições das metodologias ativas no desenvolvimento educacional, em que foi localizada a importância das novas tecnologias para o desenvolvimento de metodologias ativas em sala de aula, pois com acesso a recursos digitais possibilita um campo amplo para pesquisas, estudos e planejamentos, práticas com jogos digitais, entre outros. Com o uso das ferramentas tecnológicas, torna-se acessível elevar o dinamismo e a interação dos alunos de uma forma peculiar a cada individualidade, gerando uma aula atrativa e construtiva.

A partir disso, fez-se importante lançar objetivos específicos que foram alcançados durante a pesquisa, cita-se o primeiro: descrever as metodologias ativas utilizadas em sala de aula, em que houve a seleção e detalhamento das importantes atividades práticas que são desenvolvidas em sala de aula. Nesse momento, houve a separação de quatro metodologias mais corriqueiras, a citar-se a sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem por projetos e estudo de caso, com a descrição minuciosa de desenvolvimento dessas

determinadas dinâmicas em sala de aula. Também, a descrição de como os professores agem no norteamento dessas atividades e do protagonismo que os alunos desenvolvem na escola.

Em segundo objetivo destacou-se, comparar os métodos tradicionais com os construtivistas. A partir desse direcionamento, foi possível localizar a distinção, desvantagens e vantagens dessas duas pedagogias na construção da aprendizagem dos estudantes. Diante das análises comparativas, alcançou-se um entendimento da teoria tradicional como um ensino rígido, que visa a transmissão de conhecimentos apenas vindo do professor, que toma o comando de todos os conteúdos e insere o aluno em um papel de receptor, aprendiz por repetição e sem liberdade de expor o pensamento crítico e argumentativo.

Em paralelo com o ensino construtivista, obteve-se ideias distintas, pois esse ensino proporciona visibilidade ao aluno, tornando-o peça fundamental na sua aprendizagem por meio de debates críticos, interação entre professor e aluno, uso de recursos digitais e pedagógicos, também, privilegia o conhecimento que o aluno já obteve mediante o contexto social. A partir disso, lança estratégias de ensino que consiga abranger, de forma interativa e

coletiva, cada experiência que já existe no cognitivo dos estudantes. Assim, comprova-se que o professor deixa de ser o centro do saber e se torna mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Como terceiro objetivo específico, destacou-se, identificar a importância das práticas inovadoras na educação atual, que por meio disso, constatou o desenvolvimento crítico e a autoconfiança dos estudantes que são estimulados à participação da sala de aula invertida, em que eles estudam antecipadamente o conteúdo, são norteados pelo professor, assistem à vídeo-aulas e fazem diversas pesquisas para conhecimento do objeto. Da mesma forma quando realizam atividades em forma de jogo, pois sentem-se determinados a vencer obstáculos e conseguem uma ótima pontuação. As práticas ativas estimulam aos alunos a participarem das atividades com engajamento e despertam a autoconfiança.

Portanto, com o traçar dos objetivos, compreendeu-se que as metodologias ativas são estratégias essenciais para se utilizar em sala de aula, com intencionalidades específicas para cada necessidade do aluno. O ensino tradicional ficou entendida como uma metodologia arcaica, que se torna desestimuladora para o ensino-aprendizagem, pois mantém o professor no

centro e o aluno subordinado àquele conhecimento passado. Diferentemente da teoria tradicional assimilou-se a importância da teoria construtivista, que foca totalmente no aluno, valorizando seus conhecimentos prévios para continuar na disseminação do pensamento crítico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.19, e2835, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/3KTJLqNJLmZzC3qfczL3L8d/?format=pdf> Acesso em: 01 de mar de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 04 de ago de 2023.
- DUARTE, Sérgio Martins. OS IMPACTOS DO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E NO FRACASSO ESCOLAR. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 135 p. 2018
- FIORESE, Cristiane Elizete; TREVISIO, Maria Tereza Ceron. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: CRITÉRIOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) QUE ATUAM EM CURSOS DE PEDAGOGIA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.40, e45698, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 de fev de 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) Arquivo PDF. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em 01 de mar de 2025.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DE EDUCAÇÃO: ESCOLA

TRADICIONAL E ESCOLA CONSTRUTIVISTA. Universidade Federal do Ceará- FAGED/UFC. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

MASSON, Terezinha Jocelen, et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). **Cobenge**, XL Congresso Brasileiro de Educação e Engenharia. Belém do Pará, Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e Aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC, UAB, 36 p. 2020.

NUNES, Terezinha. Construtivismo e Alfabetização: Um balanço crítico. Educ. Rev., Belo Horizonte (12): 33-43, 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/43562/34176> Acesso em: 07 de mar de 2025.

PEREIRA, Renata de Lima; Silva, Alessandra Gomes da. Crítica a Metodologia Tradicional Expositiva.

UEPB, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_07_2014_11_50_54_idinscrito_4259_d6633dafa975ab2fa2bddbaf956c49b8.pdf Acesso em 07 de mar de 2025.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição** 2007; Vol 12: 165-177, ISSN 1806-5821, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a16.pdf> Acesso em 05 de mar de 2025.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. PUCPR, 2017, p. 1-4. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf> Acesso em: 20 set. 2023.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A RELEVÂNCIA DO BRINCAR DAS CRIANÇAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Eweline Adriane Ferreira Noberto¹

Isabela Alves da Silva²

Karla Pereira Aprigio Silva³

RESUMO

Em âmbito escolar, o brincar enquanto prática sociocultural própria das culturas infantis acaba sendo desacreditado e desvalorizado diante da perspectiva adultocêntrica que muitas vezes sustenta o fazer psicopedagógico, problema esse que suscitou o presente estudo, de abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa bibliográfica, que teve por objetivo analisar a relevância do brincar das crianças para o trabalho do psicopedagogo institucional. Os resultados demonstram que a observação das brincadeiras possibilita a compreensão de diversos aspectos do desenvolvimento das crianças, subsidiando melhores intervenções no trabalho psicopedagógico.

Palavras-chave: Brincar; Psicopedagogia Institucional; Crianças.

¹ E-mail: ewelferreira@gmail.com

² E-mail: isabelaalves221199@gmail.com

³ E-mail: karlinhaconsc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu a partir do desejo de compreender o brincar, suas relações com o desenvolvimento infantil e as possíveis contribuições desta prática lúdica das crianças para o trabalho do psicopedagogo institucional em ambiente escolar.

O brincar caracteriza-se como uma prática sociocultural, ação livre da criança em seu desejo de conhecer e participar do mundo, uma linguagem das infâncias que possibilita a expressão de desejos, pensamentos, sentimentos e dificuldades (WAJSKOP, 2012). Ele está sempre presente no cotidiano infantil, possibilitando novas experiências, a compreensão e a atuação na realidade, o uso da imaginação, a livre expressão, a construção de conhecimentos e saberes, o fortalecimento da autoconfiança e da autonomia, o desenvolvimento motor, intelectual, social, físico, emocional, afetivo.

MÉTODOLOGIA

Este estudo realizou-se através da abordagem de pesquisa qualitativa, visando compreender e analisar a relevância do brincar das crianças para o trabalho do psicopedagogo institucional. “A pesquisa

De acordo com Silva e Silva (2025, p. 81), “o brincar efetiva-se como um momento privilegiado em que a criança aprende e faz descobertas sem grandes riscos ou expectativas, com abertura para os erros e para novas tentativas de acertos”. Sendo fundamental que as crianças brinquem em todos os lugares, inclusive no espaço institucional escolar para que consigam aprender e se desenvolver integralmente.

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p.80). Dessa forma, brincar é imprescindível para que a criança, a partir da sua criatividade, possa construir sua inteligência, personalidade e identidade, constituindo-se assim as brincadeiras como práticas das crianças de muita relevância para o trabalho do psicopedagogo institucional.

qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo (POPE; MAYS, 2005, p.13), permitindo que o pesquisador interprete os significados ao desenvolver uma análise crítica dos dados,

que no caso do estudo em questão são provenientes de uma pesquisa bibliográfica que buscou “[...] a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (BOCCATO, 2006, p. 266).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Bossa (2007, p.19), “a psicopedagogia enquanto produção de um conhecimento científico, nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem”, visando diagnosticar os problemas de aprendizagem e realizar intervenções que viabilizem a superação desses problemas.

Weiss (1991, p. 6) enfatiza que “a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores”. Sendo assim, destacamos a importância do psicopedagogo como profissional capaz de analisar, compreender, diagnosticar e intervir em dificuldades emocionais, comportamentais, afetivas, familiares, sociais e de aprendizagem.

A atuação da Psicopedagogia pode acontecer em todos os contextos em que ocorram a aprendizagem, como escolas, empresas, clínicas, hospitais, entre outros.

Nesta pesquisa bibliográfica buscou-se investigar materiais teóricos que apresentassem conteúdos relevantes ao presente tema e que, ao serem analisados por meio da técnica de análise de conteúdo postulada por Bardin (1977), pudessem auxiliar na identificação, investigação e compreensão do objetivo de pesquisa.

A partir da perspectiva Clínica e Institucional.

Compreende-se que a Psicopedagogia Clínica está associada a história pessoal, procurando identificar a modalidade de aprendizagem, como a pessoa aprende, o porquê não aprende e qual intervenção se faz necessária para que possa ser desenvolvida a autonomia da aprendizagem do sujeito (ESCOTT, 2004).

A Psicopedagogia Institucional foca no trabalho colaborativo de parceria entre psicopedagogo-professor-família e demais pessoas que contribuam para a aprendizagem do aluno, buscando desenvolver métodos e estratégias que promovam a solução dos problemas de aprendizagem e a prevenção do fracasso escolar.

Dentre as diversas estratégias utilizadas no trabalho psicopedagógico com crianças, cada vez mais se tem utilizado as atividades potencialmente lúdicas para mediar processos de avaliação e intervenção (PEREIRA; GONZALEZ,

2019). Desse modo, nas práticas psicopedagógicas recorre-se ao brincar para conhecer a criança e estimulá-la na construção de novas habilidades e conhecimentos de maneira prazerosa, tendo em vista que nas brincadeiras a criança pode demonstrar dificuldades de aprendizagem, atitudes turbulentas e agressivas, comportamentos que podem ser indício de violência ou transtorno, apresentando significados que geram a necessidade de um diagnóstico e de uma intervenção psicopedagógica.

Nessa perspectiva, percebe-se que a observação do brincar e das brincadeiras pode subsidiar as investigações e ações psicopedagógicas, pois enquanto brincam as crianças revelam seus interesses, preferências e necessidades, como pensam, aquilo que já fazem sozinhas e o que conseguem fazer com ajuda, expressam sentimentos, interpretam a realidade, se relacionam socialmente ao interagir com outras crianças e adultos, compartilham brinquedos e ideias, se apropriam e transmitem cultura, se comunicam e solucionam problemas usando a memória, as linguagens, a criatividade, a atenção, a lógica, entre outras funções psicológicas superiores. Características expressas no fazer brincante que servem de ponto de partida para que o psicopedagogo se aproxime da realidade das crianças, faça

investigações e pense intervenções a elas dialógicas.

Vygotsky (2003) aponta que as crianças apresentam uma linha de raciocínio diferente dos adultos, pois a partir das experiências vivenciadas elas vão construindo seus próprios conhecimentos. Desta forma, o psicopedagogo auxilia para que a criança possa seguir um caminho de evolução a partir das descobertas e aprendizagem que surgem no brincar, sendo estas ampliadas nas proposições psicopedagógicas.

Para que as crianças brinquem de forma cada vez mais criativa e complexa, o psicopedagogo precisa criar um espaço rico em interações diversas e de qualidade, que seja seguro, pensado a partir das preferências e interesses das crianças, para que possam explorar a imaginação e a criatividade, desenvolvendo suas potencialidades ao criar e recriar suas brincadeiras.

Este ambiente material pode ser uma brinquedoteca, um jardim, um pátio, uma área ao ar livre, em que seja possível a interação com a natureza, materiais diversos, pessoas, instrumentos e os signos culturais. Essa intervenção cria possibilidades para que a criança enxergue o espaço e os recursos como desafios que

ampliam o seu conhecimento de si e do mundo.

Ao observar as brincadeiras nesse ambiente rico em possibilidades de interação o psicopedagogo se aproxima da realidade das crianças e “busca não só compreender o porquê de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o que ele pode aprender e como. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnóstico momento em que a ênfase é a leitura da realidade daquele sujeito, para então proceder a intervenção que é o próprio

CONCLUSÕES

O brincar ocupa um espaço essencial na vida das crianças, por meio dele constroem uma nova realidade a sua volta e, nesse mundo de fantasia e imaginação, interpretam e compreendem o mundo real, atundo nele de forma ativa, expressando-se de forma livre e criativa.

A experiência de brincar livremente é fundamental para o desenvolvimento infantil, já que nas brincadeiras as crianças desafiam corpo e mente, relacionam-se com a natureza, as pessoas e a cultura, tomam decisão, fazem escolhas, solucionam problemas com autonomia, superam medos e limitações, interpretam e reelaboram sentimentos prevenindo problemas emocionais, exploram o ambiente, agem

tratamento ou o encaminhamento” (BOSSA, 2007, p.94). Desta forma, o psicopedagogo precisa fundamentar seu trabalho no brincar, o reconhecendo como um verdadeiro ato de aprender e ensinar, visando investigar os desafios enfrentados pelas crianças em diversas situações de brincadeira, afim de fomentar estratégias que contribuíssem para a evolução do desenvolvimento integral e para a superação das dificuldades.

pelo bem comum e defendem seus interesses particulares, sendo fundamental para um crescimento humano saudável (WINNICOTT, 1975).

Compreendendo as brincadeiras como solo fecundo de aprendizagem e desenvolvimento, o psicopedagogo fortalece sua prática: ao analisar a aprendizagem da criança a partir da observação do brincar; ao realizar intervenções brincantes que instiguem a criatividade, a imaginação, o movimento e as potencialidades, para que as crianças possam evoluir no desenvolvimento de maneira prazerosa; e ao apresentar as famílias das crianças e aos demais atores da comunidade educativa a indissociabilidade entre as brincadeiras e o desenvolvimento infantil.

Assim, um trabalho psicopedagógico institucional consegue dar relevância ao brincar quando o coloca no centro da prática profissional,

reconhecendo que é brincando que as crianças se descobrem e constroem sua própria forma de aprender.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 1977.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

PEREIRA, Millis Aparecida; GONZALEZ, Maria do Carmo Borges. O brincar, um aliado na intervenção psicopedagógica. **Cadernos de Educação**, São Paulo, v.18, n.36, jan.-jun. 2019.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Karla Pereira Aprigio; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma etnografia do brincar no contexto da educação infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE**. Maceió-AL: Kattleya, 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

WEISS, M. L. L. Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo no diagnóstico. In: Scoz, B. J. L. et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WINNICOTT, Donald W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

ACESSIBILIDADE DIGITAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIAGNÓSTICO TÉCNICO E RECOMENDAÇÕES DE BAIXO CUSTO

Claudevânia Lima Mendonça

RESUMO

Este estudo examina as condições de acessibilidade digital vividas por estudantes com deficiência visual na educação básica, em contexto de baixa infraestrutura, e propõe um modelo processual mínimo para elevar o padrão de qualidade acessível. Adotou-se desenho misto: entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes (um com cegueira e três com baixa visão), três auxiliares do AEE e um professor de sala de recursos; e verificação técnica de materiais e plataformas com checklist derivado de WCAG 2.2 e PDF/UA, além de escala de usabilidade e planilha de barreiras. A análise temática articulou relatos e evidências observáveis (estrutura semântica, foco, navegação por teclado, alt-text, OCR, rótulos em formulários e pistas auditivas em vídeo). Os achados indicam padrão estrutural de exclusão: 4/4 materiais em PDF-imagem sem OCR e sem marcação; 0% de imagens com alternativa textual; três de quatro estudantes avaliaram como inadequados o uso do Classroom com leitor de tela e a videoaula sem mouse; inexistência de checklist institucional e de revisão pré-publicação; TA limitada a NVDA em um único computador funcional; conectividade instável. Com base nessa triangulação, o artigo formula a noção de piso verificável de acessibilidade — conjunto de critérios auditáveis antes da publicação — e apresenta uma agenda de curto prazo, de baixo custo e alto rendimento: autoria em formatos editáveis com estilos; exportação apenas de PDFs taguados com OCR; alt-text obrigatório; formulários rotulados e testados por teclado; audiodescrição breve quando necessária; checklist de uma página e revisão relâmpago pelo AEE; plano off-line para dados móveis; instalação ampla de NVDA e apoio ao TalkBack. Conclui-se que formatos e processos explicam mais acessibilidade do que equipamentos raros, oferecendo um caminho reprodutível para redes que operam em condições materiais semelhantes.

Palavras-chave: Acessibilidade Digital; Deficiência Visual; Educação Básica; Desenho Universal para a Aprendizagem; Tecnologia Assistiva.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da tecnologia assistiva como dimensão constitutiva do direito à educação inclusiva é resultado de um longo processo histórico de normatização e de debates internacionais sobre acessibilidade, que encontram no ordenamento jurídico brasileiro diretrizes específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Esse marco normativo, ao estabelecer a acessibilidade como princípio estruturante das políticas públicas, desloca a discussão sobre recursos tecnológicos do campo instrumental para o âmbito dos direitos humanos, tema problematizado também na literatura educacional recente (Ribeiro; Sant'Anna Reis, 2025). Nesse contexto, tecnologias de Realidade Virtual e Realidade Aumentada, concebidas com interfaces multissensoriais e interativas, passam a ser tratadas como dispositivos com potencial de emancipação pedagógica para estudantes com deficiência visual, desde que alinhadas a práticas curriculares inclusivas (BRASIL, 2015).

Ao examinar a literatura recente, observa-se expansão do uso de ambientes imersivos no campo educacional, ainda tímida quando direcionada especificamente

a alunos com deficiência visual (Ramos, 2024). Esses recursos viabilizam a construção de experiências que ampliam a apreensão de conceitos abstratos por meio de audiodescrição, feedback tátil e pistas sonoras, articulando percepção e cognição de modo situado, tal como discutido em investigações aplicadas em contextos escolares (Ramos, 2024). Essa possibilidade, entretanto, demanda desenho instrucional cuidadoso e critérios de acessibilidade desde a concepção, sob pena de reproduzir barreiras preexistentes no sistema educacional (BRASIL, 2015).

A análise do cenário indica descompasso entre a retórica da inovação e sua incorporação efetiva ao cotidiano escolar, sobretudo na rede pública. Relatórios de diagnóstico de infraestrutura e uso pedagógico das TIC apontam obstáculos de conectividade, disponibilidade de dispositivos e suporte técnico, além de lacunas na formação docente para práticas digitais inclusivas (NIC.br, 2024). Mesmo quando há aquisição pontual de equipamentos de RV e RA, prevalece utilização episódica, pouco articulada ao planejamento pedagógico e à avaliação da aprendizagem, o que limita efeitos formativos e inclusivos esperados (NIC.br, 2024).

Outro aspecto diz respeito às competências necessárias para mediar experiências imersivas adaptadas a alunos com deficiência visual, mobilizando recursos sensoriais de forma coerente com objetivos de aprendizagem e com a BNCC. Estudos recentes registram que a ausência de formação especializada e de materiais acessíveis compromete a efetividade das práticas com tecnologias imersivas, especialmente no que concerne ao desenho de atividades e à avaliação de processos e produtos (Lopes et al., 2024). A literatura aplicada reforça que a mediação docente precisa articular acessibilidade, intencionalidade didática e monitoramento contínuo de engajamento e desempenho dos estudantes (Ramos, 2024).

Diante desse quadro, importa problematizar a reorganização das práticas pedagógicas frente à introdução de tecnologias imersivas, considerando condições institucionais, arquiteturas curriculares e culturas escolares. O conceito de acessibilidade, frequentemente reduzido a ajustes técnicos, deve incluir dimensões pedagógicas e culturais para assegurar participação significativa de estudantes com deficiência visual, conforme orientam as diretrizes legais de inclusão (BRASIL, 2015). Essa leitura converge com análises que destacam o

design universal para aprendizagem e a centralidade da mediação docente na efetividade do uso de RA e RV em contextos reais (Ramos, 2024).

Nesse horizonte, a investigação proposta busca compreender não apenas a dimensão técnica da aplicação de RA e RV na educação de estudantes com deficiência visual, mas as condições concretas de sua apropriação no cotidiano escolar. A estratégia metodológica de entrevistas com dois professores de áreas formativas distintas, um da educação especial e outro do ensino regular, permite captar percepções, critérios de planejamento e dificuldades de implementação, dialogando com achados sobre infraestrutura e formação continuada reportados em diagnósticos nacionais (NIC.br, 2024). Ao aproximar o discurso normativo da prática, pretende-se tensionar possibilidades e limites observados pela literatura aplicada (Ramos, 2024).

O objetivo central consiste em analisar, à luz de referenciais teóricos e normativos, desafios e benefícios do uso de tecnologias imersivas no ensino de estudantes com deficiência visual, identificando práticas que favoreçam inclusão e aprendizagem significativa. Essa formulação ancora-se no marco legal de garantia de acessibilidade educacional

(BRASIL, 2015), incorpora evidências sobre uso pedagógico de tecnologias e lacunas formativas docentes (NIC.br, 2024; Lopes et al., 2024) e se apoia em estudos aplicados que discutem desenho instrucional acessível e mediação multissensorial em ambientes imersivos (Ramos, 2024). Com isso, delineia-se uma agenda analítica que articula princípios legais, evidência empírica e experiência docente.

O objetivo central é analisar, à luz de referenciais teóricos e normativos, os desafios e benefícios decorrentes do uso de tecnologias imersivas no ensino de estudantes com deficiência visual, identificando práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa. Ao articular as contribuições da legislação, dos estudos acadêmicos recentes e das experiências docentes, pretende-se oferecer subsídios para o debate sobre a integração qualificada da tecnologia à educação inclusiva.

2. Acessibilidade Digital na Educação Básica: Padrões Internacionais, Normas Brasileiras, UDL e Governança de Processos

2.1 Padrões internacionais (WCAG 2.2, WAI-ARIA e formatos PDF/UA e EPUB): critérios técnicos que asseguram leitura e navegação com tecnologias assistivas

A expressão “acessível” no digital deixa de ser rótulo genérico quando se traduz em requisitos verificáveis que garantem percepção, operação, compreensão e robustez em diferentes cenários de uso, inclusive com leitores de tela e navegação por teclado. A versão mais recente das Web Content Accessibility Guidelines organiza essa ambição em critérios que amarram semântica, foco visível, contraste, rotulagem e ordem lógica de leitura, compondo um chão técnico para autoria e curadoria de materiais didáticos (W3c, 2023). Em ambientes de aprendizagem, essa matriz evita que o recurso “funcione” apenas para quem vê e usa mouse, assegurando rotas equivalentes de estudo para estudantes com deficiência visual (W3c, 2023).

A camada de acessibilidade não se esgota no HTML semântico, pois há componentes que exigem comunicação explícita de papéis, estados e relações para a árvore de acessibilidade. Nesses casos, os atributos WAI-ARIA operam como suplemento pontual, desde que aplicados com parcimônia e testados com teclado para impedir rotulagens duplicadas, armadilhas de foco e anúncios confusos pelo leitor de tela (W3c, 2021). O princípio é simples e exigente ao mesmo tempo: privilegiar elementos nativos e reservar

ARIA para lacunas específicas, sempre submetendo o resultado a verificação com tecnologia assistiva antes da publicação (W3c, 2023).

A dimensão documental exige outra lente, porque o PDF permanece hegemônico na circulação escolar e cristaliza barreiras quando sai do editor como “imagem” não pesquisável. O padrão PDF/UA, formalizado na ISO 14289-1, define o mínimo indispensável para leitura assistida, como tagueamento, hierarquia, ordem de leitura e alternativas textuais, garantindo que títulos, tabelas e figuras sejam navegáveis e corretamente anunciados (Iso, 2014). Em ecossistemas de livros e objetos educacionais, o EPUB Accessibility 1.1 oferece arquitetura interoperável com navegação interna, metadados e descrição de mídia, alternativa valiosa quando a obra pede atualização contínua e portabilidade (W3c, 2023).

Como esclarece a própria norma ISO 14289-1 ao definir os critérios técnicos mínimos para um PDF acessível:

Além das descrições alternativas para imagens, a acessibilidade de um documento eletrônico depende de uma variedade de informações semânticas que descrevem a estrutura lógica e a organização do conteúdo da página em seções, parágrafos, listas, tabelas e assim por diante.

(ISO 14289-1:2014, p. –, tradução minha).

Entre norma e prática há um elo metodológico que precisa ser assumido como rotina: critérios de aceite e testes rápidos incorporados ao ciclo editorial. A cada componente publicado, pergunta-se se há rótulo claro, foco identificável, ordem lógica e estrutura semântica coerente, evitando o lançamento de materiais que “passam” visualmente, mas fracassam para quem depende de leitor de tela (W3c, 2023). Esse compromisso desloca a discussão de preferências individuais para verificações objetivas que sustentam qualidade em escala (W3c, 2023).

2.2 Normas brasileiras e diretrizes (NBR 17060, NBR 9050 e eMAG 3.1): tradução das exigências globais para o cotidiano das redes públicas

No plano nacional, a ABNT NBR 17060 aproxima a linguagem das diretrizes internacionais do cotidiano das equipes escolares, sistematizando parâmetros de comunicação digital acessível aplicáveis a sites, documentos e serviços educacionais (Abnt, 2022). Ao explicitar exigências para estrutura, contraste, rotulagem e testes, a norma reduz ambiguidades na definição do que conta como “mínimo aceitável” e

viabiliza instrumentos internos de verificação antes da divulgação aos estudantes (Abnt, 2022). Essa tradução local cria interoperabilidade institucional entre pedagogia, AEE e tecnologia, onde antes havia esforços dispersos.

Embora voltada ao ambiente físico, a ABNT NBR 9050 consolida princípios de previsibilidade, segurança e autonomia do usuário que iluminam decisões de interação em interfaces digitais. Ao orientar percursos claros, sinalização consistente e redução de esforço desnecessário, o documento oferece base conceitual para organizar fluxos de navegação que respeitem estratégias de leitura assistida e ampliação de conteúdo (Abnt, 2020). Em conjunto, esses princípios evitam soluções “criativas” que aumentam carga cognitiva e produzem barreiras evitáveis em tarefas escolares corriqueiras (Abnt, 2020).

O Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, versão 3.1, adiciona um repertório operacional que interessa diretamente às redes públicas, com diretrizes para linguagem clara, contraste adequado, navegação sem dependência do mouse e estruturação de páginas de serviço (Governo Federal, 2014). Ao alinhar essas orientações com as exigências de comunicação digital da NBR 17060, gestores podem converter expectativas

genéricas em listas de verificação e prazos de correção, criando um ciclo de melhoria contínua para plataformas e materiais de uso curricular (Abnt, 2022). Essa convergência reduz o hiato entre o enunciado normativo e a experiência concreta do estudante com deficiência visual (Governo Federal, 2014).

A efetividade do marco, contudo, depende de adoção institucional que transforme diretrizes em processos auditáveis. Regulamentos com critérios de aceite, responsabilidades definidas e canais de reporte permitem que escolas capturem erros antes da sala de aula virtual, preservando tempo docente e evitando exclusões silenciosas que só aparecem no desempenho (Abnt, 2022). Quando o contrato de tecnologia exige conformidade e a formação docente inclui exercícios de checagem com teclado e leitor de tela, o padrão deixa de oscilar com a boa vontade individual e passa a integrar a qualidade do serviço educacional (Governo Federal, 2014).

2.3 Conceitos pedagógicos (UDL e desenho universal): como planejar materiais que já nascem acessíveis e avaliáveis por teclado

Do ponto de vista pedagógico, o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe antecipar barreiras ao ofertar múltiplos meios de engajamento,

representação e ação como princípio de projeto, em vez de remendos posteriores que chegam tarde e custam caro. Ao orientar autoria com estilos de título consistentes, alternativas textuais informativas e tarefas operáveis por teclado, o quadro do UDL se articula organicamente com os critérios técnicos da web, produzindo experiências previsíveis para quem usa tecnologias assistivas (Cast, 2018). Essa previsibilidade sustenta estudo autônomo e favorece a permanência quando a infraestrutura é modesta (Cast, 2018).

Como explica o próprio CAST (2018) ao introduzir o sentido e a função pedagógica das Diretrizes UDL:

As Diretrizes UDL são uma ferramenta utilizada na implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem, uma estrutura voltada à melhoria e à otimização do ensino e da aprendizagem para todas as pessoas, com base em evidências científicas sobre como os seres humanos aprendem. (CAST, 2018, p. 4, tradução minha).

A literatura sobre desenho universal no ensino inclusivo mostra que padrões e rotinas instrucionais bem definidos reduzem a dependência de soluções ad hoc e diminuem a necessidade de correções tardias. Ao sistematizar práticas de autoria, avaliação e mediação que já nascem

acessíveis, Burgstahler demonstra ganhos de autonomia para estudantes com baixa visão e cegueira, inclusive em cursos que fazem uso intensivo de materiais digitais e atividades online (Burgstahler, 2015). Esses resultados são transferíveis para a educação básica quando se mantém a simetria entre diretrizes técnicas e intencionalidade pedagógica (Burgstahler, 2015).

O encontro entre UDL e WCAG não é apenas teórico; ele reorganiza o trabalho docente ao definir o que precisa ser verificado antes da aula. Uma sequência com objetivos claros, materiais com hierarquia semântica, imagens descritas e vídeos com pistas auditivas suficientes produz rotas de leitura equivalentes para diferentes perfis sensoriais, sem exigir reedições constantes de conteúdo (W3c, 2023). Nas avaliações, formulários rotulados e ordens de tabulação coerentes evitam que o esforço de responder substitua o esforço de pensar, condição essencial para aferir aprendizagem em igualdade de condições (Cast, 2018).

Esse alinhamento pedagógico-técnico também organiza a formação continuada, que deixa de ser uma coleção de “dicas” e passa a trabalhar com cenários, critérios e protótipos revisáveis. Ao praticar a conversão de um slide com imagem em material com alternativa textual, ou a

reestruturação de um PDF em documento tagueado, o professor internaliza o porquê pedagógico de cada ajuste e enxerga seu efeito na navegação assistida (Burgstahler, 2015). A consequência é um ciclo virtuoso no qual a qualidade acessível emerge do planejamento didático e não de correções emergenciais após reclamações (Cast, 2018).

2.4 Aplicação prática (processos, checklists e governança): do arquivo à rotina institucional com verificação e responsabilidade compartilhada

A tradução do marco normativo-pedagógico em rotina diária exige governança, não apenas boa vontade. A literatura de processos em acessibilidade digital demonstra que políticas internas, critérios de aceite e auditorias periódicas geram melhorias duradouras quando comparados a treinamentos isolados sem verificação, porque estabelecem expectativas claras e vias de correção institucionalizadas (Lazar, Goldstein e Taylor, 2015). Em equipes pequenas, ciclos curtos com checagem de teclado, revisão de ordem de leitura e verificação de alternativas textuais antes da publicação interceptam erros recorrentes com custo marginal reduzido (W3c, 2023). Essa lógica processual é compatível com escolas de

infraestrutura limitada e calendário apertado (Lazar, Goldstein e Taylor, 2015).

Checklists institucionais derivados de WCAG e da NBR 17060 funcionam como barreiras de proteção que padronizam o “minimamente aceitável” antes que um arquivo chegue ao estudante. Itens como presença de estilos de título, foco visível, rótulos claros em botões e formulários, além de PDFs com OCR e tagueamento, podem ser verificados rapidamente por pares e por equipes de apoio em um fluxo de duas etapas, publicação e revisão (Abnt, 2022). Quando essa verificação é documentada, torna-se possível rastrear recorrências e ajustar formações futuras com base em evidência concreta de erro (W3c, 2023). O resultado é previsibilidade sem burocracia excessiva, com ganhos diretos na autonomia discente (Abnt, 2022).

A responsabilidade compartilhada fecha o circuito ao distribuir papéis entre autoria docente, AEE, gestão e fornecedores de tecnologia. Contratos e termos de referência que exigem conformidade a WCAG 2.2 e PDF/UA, somados a regulamentos pedagógicos que explicitam critérios de aceite e prazos de correção, criam incentivos alinhados para evitar que a acessibilidade dependa de heróis ocasionais (W3c, 2023). Ao mesmo tempo, rotinas de reporte com devolutiva rápida permitem

que estudantes e auxiliares sinalizem barreiras e acompanhem a solução, reforçando a cultura de qualidade como prática coletiva (Lazar, Goldstein e Taylor, 2015). É nessa tessitura de processos, critérios e responsabilidades que “acessível” deixa de ser promessa e passa a ser atributo verificável do material didático publicado (Abnt, 2022).

3 Metodologia

Adotou-se um desenho misto, enxuto e reproduzível que combina entrevistas semiestruturadas com verificação técnica de materiais didáticos, de modo a aproximar experiências de uso e critérios normativos de acessibilidade digital. As entrevistas contemplaram professores do atendimento educacional especializado e estudantes com deficiência visual, enquanto a inspeção técnica aplicou checklist derivado da versão mais recente das diretrizes da web e do padrão para documentos portáteis acessíveis, com foco em semântica, foco visível, ordem de leitura e descrição de mídia (W3c, 2023; Iso, 2014). A opção por um protocolo compacto segue recomendações de métodos em interação humano-computador, privilegiando instrumentos claros, replicáveis e de baixo custo de

implementação em contextos escolares (Lazar, Feng e Hochheiser, 2017).

O campo empírico caracteriza-se por infraestrutura limitada, com laboratório de quatro computadores, dois operantes, presença do leitor de tela apenas em uma máquina, ausência de linha e impressora Braille e conectividade intermitente atrelada a contrato de vinte megabits, condições que afetam o acesso cotidiano a plataformas e arquivos. A amostra incluiu quatro estudantes com deficiência visual, sendo um com cegueira e três com baixa visão, além de três auxiliares do atendimento especializado e um professor da sala de recursos, compondo um recorte criterial orientado por disponibilidade e heterogeneidade funcional. Essa configuração é coerente com diagnósticos de conectividade e dispositivos na educação brasileira e com diretrizes de inclusão digital previstas na política nacional recente, que reforçam a necessidade de soluções pragmáticas nos territórios (Cetic.br, 2023; Brasil, 2023).

A coleta qualitativa empregou roteiros semiestruturados que exploraram navegação com leitor de tela, acesso a documentos, uso de formulários e consumo de vídeos, com duração aproximada de trinta a quarenta minutos por participante, em formato presencial ou remoto conforme

viabilidade. Todos os procedimentos foram pensados para serem acessíveis: termos de consentimento em arquivo editável e em áudio, possibilidade de acompanhante, tempos estendidos quando necessário e comunicação por mensagens de voz para participantes com limitação de leitura no celular. A mediação técnica considerou o ecossistema efetivamente usado pelos participantes, com referência a leitores de tela em computador e em Android, garantindo aderência entre o protocolo e as condições reais de uso (Nv Access, 2024; Google, 2024).

A verificação técnica de materiais consistiu na análise de arquivos e páginas efetivamente utilizados no curso das aulas, incluindo documentos portáteis e conteúdos em ambientes virtuais, examinados com um checklist pontual. Os itens abrangeram estrutura de títulos, landmarks, rotulagem de botões e links, navegação por teclado, foco visível, presença de texto alternativo em imagens, ordem lógica de leitura, aplicação de reconhecimento óptico de caracteres em documentos escaneados e disponibilidade de pistas auditivas ou audiodescrição em vídeos. Cada verificação registrou evidências com capturas de tela, anotações de leitor de tela e, quando pertinente, pequenos trechos reproduzidos para demonstrar o anúncio do elemento em

questão, seguindo critérios consolidados para conteúdo acessível na web e para documentos conformes ao padrão universal de acessibilidade (W3c, 2023; Iso, 2014; Abnt, 2022).

Do ponto de vista dos instrumentos, utilizou-se uma planilha de barreiras que codificou ocorrências por categoria técnica, tais como navegação por teclado, foco, landmarks, alternativas textuais, reconhecimento óptico e rótulos em formulários, permitindo contabilização simples e comparação entre materiais. Para captar a aceitabilidade percebida após tarefas típicas de estudo, aplicou-se uma escala breve de usabilidade amplamente utilizada em pesquisas aplicadas, com pontuação sumarizada para cada participante e comentário livre sobre esforço e clareza de interação. A combinação de registro objetivo de barreiras e medida sintética de experiência busca equilibrar granularidade técnica e julgamento do usuário em cenários de baixa infraestrutura (Lazar, Feng e Hochheiser, 2017; W3c, 2023).

A análise qualitativa seguiu a abordagem de análise temática, com leitura exhaustiva, geração inicial de códigos, busca e revisão de temas e construção de uma narrativa analítica que articula padrões recorrentes e exceções informativas. Dois

eixos orientaram a codificação: experiências de uso relatadas pelos participantes e evidências observáveis nos materiais, com triangulação sistemática para evitar inferências exclusivamente declarativas. Notas de pesquisa, memos analíticos e uma trilha de auditoria documentaram decisões de inclusão e exclusão temática, assegurando transparência do processo e possibilidade de replicação do percurso analítico em contextos semelhantes (Braun e Clarke, 2006; Braun e Clarke, 2019).

A dimensão ética foi contemplada com termo de consentimento livre e esclarecido em formatos acessíveis, anonimização por pseudônimos, armazenamento seguro dos áudios e arquivos em repositório protegido e possibilidade de retirada a qualquer tempo sem prejuízo para os participantes. Procedimentos de acomodação, como pausas, apoio de acompanhante e disponibilização de materiais em arquivo editável e áudio, foram previstos para reduzir barreiras durante a própria pesquisa, respeitando princípios de inclusão digital estabelecidos em marcos recentes. O protocolo dialoga com orientações nacionais para educação digital e com práticas recomendadas para condução de estudos de interação, buscando mitigar

riscos e maximizar a utilidade pública dos achados para redes de ensino (Brasil, 2023; Lazar, Feng e Hochheiser, 2017).

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A dependência sistemática de PDF-imagem observada nas turmas avaliadas não é um detalhe técnico irrelevante: ela inviabiliza a leitura por tecnologias assistivas e rompe a rastreabilidade do conteúdo, ferindo, de saída, os pilares perceptível e robusto da acessibilidade (W3c, 2023, critérios 1.1.1 e 1.3.1). Sem OCR e sem tagueamento, títulos não se tornam cabeçalhos, listas viram blocos amorfos e figuras permanecem silenciosas para o leitor de tela, em desacordo com o PDF/UA quanto a hierarquia, ordem lógica e alternativas textuais (Iso, 2014). Esse padrão técnico reverbera no pedagógico: quem precisa estudar com leitor de tela não lê, não busca e não anota; quem tem baixa visão perde contraste, redimensionamento e orientação visual mínima (Abnt, 2022; W3c, 2023). Trata-se, portanto, de uma barreira estrutural, não de um inconveniente episódico.

Parte central da explicação está na ausência de processos. Não havia checklist institucional, nem revisão prévia pelo AEE, e ajustes ocorreram apenas como “pronto-socorro” depois do problema. A literatura

de processos em acessibilidade mostra que políticas internas com critérios de aceite e auditorias rápidas oferecem ganhos mais duradouros do que capacitações isoladas, pois criam expectativas estáveis e pontos de controle no fluxo editorial (Lazar, Goldstein e Taylor, 2015; Abnt, 2022). Em contextos com pouca margem tecnológica, alinhar norma e rotina é a estratégia com melhor razão custo-benefício, porque desloca o resultado da boa vontade individual para um circuito verificável de autoria, revisão e publicação (W3c, 2023).

“A escola não tem padrão; falta um passo-a-passo simples para todo material.”(Professor da sala de recursos, entrevista, 2025).

A fala do professor explicita a lacuna de governança. Sem um “pisso de qualidade” negociado, a produção diária acaba variando entre práticas incompatíveis com leitores de tela e soluções improvisadas. Essa instabilidade contraria a diretriz de comunicação digital acessível em serviços educacionais públicos, que demanda previsibilidade de estrutura, contraste, rotulagem e testes mínimos antes da publicação (Abnt, 2022). Em termos de política, a Política Nacional de Educação Digital oferece a moldura para incorporar tais critérios a regulamentos e contratos,

incluindo cláusulas de conformidade a WCAG 2.2 e PDF/UA em aquisições e termos de referência (Brasil, 2023).

Outra barreira recorrente reside em formulários e atividades: rótulos ausentes, instruções implícitas, ordem de tabulação errática. Em termos normativos, há violação direta de nome, papel e valor e de cabeçalhos e rótulos, requisitos desenhados justamente para que o leitor de tela anuncie o que é o controle e qual ação é esperada (W3c, 2023, critérios 4.1.2 e 2.4.6). A consequência pedagógica é a troca do esforço cognitivo pelo esforço de decifrar a interface, o que distorce a avaliação.

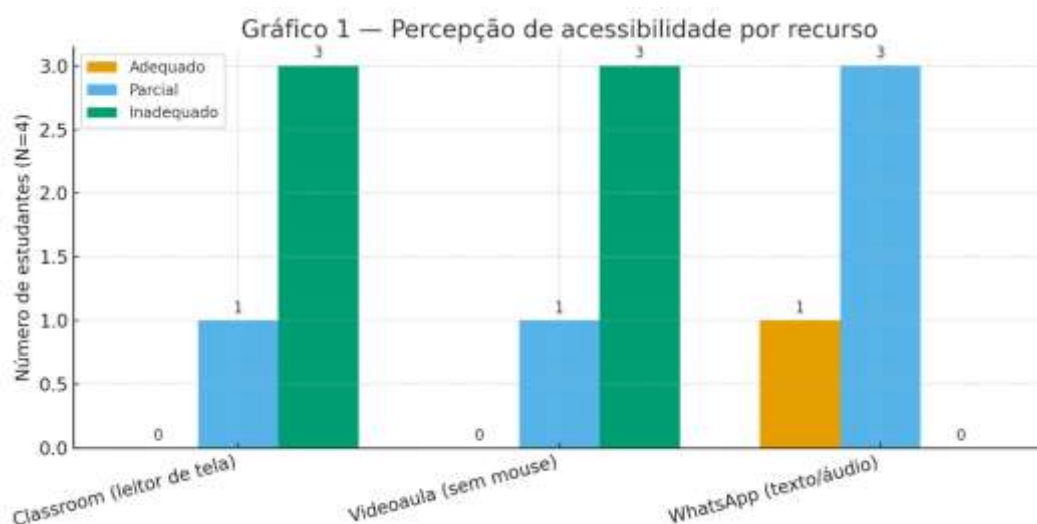
“Muitos Forms vêm sem rótulo; o leitor não anuncia o que é para fazer.” (Auxiliar AEE, entrevista, 2025).

Nos territórios com conectividade frágil, as escolhas de formato pesam ainda mais. Plataformas com renderização pesada e documentos grandes agravam quedas de sessão e inviabilizam download, sobretudo quando o celular compartilhado é o principal dispositivo de acesso (Cetic.br, 2023). A PNED recomenda soluções escalonadas que combinem conectividade, conteúdos off-line e qualificação de recursos, evidenciando que arquivos leves, editáveis e semanticamente estruturados

devem ser o padrão preferencial para continuidade de estudo em redes públicas (Brasil, 2023; Unesco, 2023). Nesse cenário, a decisão pedagógica “o que publicar” e “em que formato” é tão decisiva quanto a disponibilidade de equipamento.

Os dados de percepção dos estudantes iluminam essa interação entre técnica e contexto. O Classroom e a videoaula sem mouse foram classificados como inadequados por três dos quatro participantes, enquanto o WhatsApp

funcionou como apoio estável por combinar texto simples e áudio curto, menos sensíveis a banda e renderização. A interpretação é consistente com o princípio de priorizar estruturas semânticas e mídia descrita quando a conectividade é limitada, reservando vídeo para casos em que agrega informação insubstituível e com pistas auditivas adequadas (W3c, 2023; Unesco, 2023).



Fonte: dados do estudo; N = 4.

Do ponto de vista pedagógico, o UDL oferece a moldura para converter padrões técnicos em escolhas didáticas: múltiplas representações com equivalência informacional, tarefas operáveis por teclado e avaliação com formulários rotulados e rotas de navegação claras. Quando essas

escolhas passam a ser premissas de projeto e não remendos, a tecnologia assistiva deixa de ser paliativo e se torna parte da arquitetura do curso (Cast, 2018; Burgstahler, 2015). A análise do caso sugere que decisões simples, estilos de título, alt-text informativo, PDF com OCR e tagueamento, rótulos explícitos em Forms,

explicam mais acessibilidade do que a presença de equipamentos raros, sobretudo onde o NVDA pode ser instalado em minutos e o TalkBack já está no dispositivo (Nv Access, 2024; Google, 2024).

Para ancorar as recomendações no cotidiano escolar, sintetizamos as

evidências no quadro a seguir. Ele amarra barreira observada, regra violada, evidência local e ação de baixo custo, permitindo que a equipe pedagógica trate a acessibilidade como atributo auditável de qualidade.

Quadro 1 — Matriz de barreiras e correções de baixo custo (30–60 dias)

<i>Barreira observada</i>	<i>Regra/Princípio</i>	<i>Evidência local</i>	<i>Ação imediata</i>
<i>PDF em imagem</i>	WCAG 1.1.1, 4/4 1.3.1; PDF/UA	4/4 materiais sem OCR	Produzir em .doc/Docs com estilos ; exportar apenas PDF com OCR e tagueamento (Iso, 2014; Abnt, 2022; W3c, 2023)
<i>Imagens alt-text</i>	WCAG 1.1.1	0% com descrição	Inserir alternativa textual objetiva no corpo/atributo (W3c, 2023)
<i>Forms rótulo</i>	WCAG 4.1.2; 2.4.6	Relatos de “sem anúncio”	Nomear campos e ajustar tabulação ; testar com leitor de tela (W3c, 2023)
<i>Vídeos pistas auditivas</i>	WCAG 1.2.x	“vídeo não ajuda”	Roteiro com 2–3 frases de audiodescrição quando necessário (W3c, 2023)
<i>Conectividade instável</i>	PNED; políticas de acervo	Quedas e dados móveis	Plano off-line: DOC ampliado e áudio em pendrive; priorizar arquivos leves (Brasil, 2023; Cetic.br, 2023)

Fonte: dados do estudo; W3c (2023); Iso (2014); Abnt (2022); Brasil (2023); Cetic.br (2023).

Em síntese crítica, o caso confirma um mecanismo de exclusão previsível: materiais sem semântica e sem descrição, combinados a conectividade precária e

ausência de rotina de verificação. O enfrentamento dessa tríade não depende de soluções dispendiosas, mas de governança mínima: padrão de arquivo editável,

verificação pré-publicação por checklist, cláusulas de conformidade em contratos e formação situada com protótipos reais. Essa agenda está alinhada ao marco normativo nacional, às diretrizes internacionais e ao quadro pedagógico de UDL, e pode ser implementada em ciclos curtos, com indicadores simples de acompanhamento, proporção de PDFs com OCR, percentual de imagens com alt-text, taxa de formulários rotulados, até que “acessível” se torne rotina verificável e não exceção reativa (Abnt, 2022; W3c, 2023; Brasil, 2023; Cast, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação dos achados sustenta que a exclusão digital, no caso analisado, é produzida antes de tudo por escolhas editoriais e por ausência de rotinas de garantia da qualidade. Quando o material nasce como imagem não pesquisável, sem marcação semântica e sem alternativas textuais, a tecnologia assistiva não tem como operar e a aprendizagem fica condicionada à mediação de terceiros. Nessa chave, a desigualdade não emerge do acaso, mas de um encadeamento previsível que transforma formato e processo em determinantes do acesso. O resultado é um regime de participação frágil, no qual a

continuidade do estudo depende de soluções ad hoc e de esforços individuais pouco sustentáveis. A conclusão desloca o foco de “ter equipamento” para “produzir informação em condições de ser lida”. Essa mudança de lente é estratégica para redes com pouca margem tecnológica. Ela redefine onde estão os ganhos rápidos e duradouros.

A contribuição conceitual do estudo é propor a noção de piso verificável de acessibilidade como dimensão de qualidade educacional. Piso verificável significa tratar a acessibilidade como propriedade editorial do recurso, expressa em critérios passíveis de checagem antes da publicação: estrutura de títulos, ordem de leitura, rótulos anunciáveis, alternativas textuais e operabilidade por teclado. Com esse enquadramento, a escola sai do campo da acomodação episódica e entra na esfera da engenharia de conteúdo, onde cada arquivo carrega evidências do seu próprio compromisso com a inclusão. O conceito também explicita a natureza sociotécnica do problema: semântica, autoria e governança se coproduzem e precisam ser alinhadas para que a tela se torne extensão do espaço pedagógico, e não barreira invisível. Ao tornar o requisito audível e mensurável, o piso verificável reduz ambiguidade e amplia accountability.

Acerca da questão metodológica, o trabalho apresenta um protocolo compacto de triangulação que combina relato de uso, inspeção técnica e registro de barreiras por categorias operacionais. Essa arquitetura conecta a experiência do estudante ao comportamento objetivo do arquivo e da interface, o que evita inferências exclusivamente declarativas. Além de replicável, o protocolo é econômico: pode ser executado por equipes pequenas e incorporado ao ciclo editorial sem interromper o calendário escolar. Dele derivam indicadores simples, porém sensíveis a melhoria, como proporção de PDFs com OCR e marcação, cobertura de alternativas textuais e taxa de formulários rotulados. Esses indicadores funcionam como “sinais precoces” de inclusão, úteis para gestão de escolas e redes e para avaliação de políticas. Ao mesmo tempo, constituem uma base de comparação para estudos futuros com séries temporais e recortes territoriais.

No que diz respeito às implicações, os resultados apontam para uma agenda de implementação que não depende de investimentos massivos. O eixo é reorganizar o trabalho com três decisões de alto rendimento: adotar formatos editáveis com semântica desde a autoria, instituir verificação pré-publicação com checklist

curto e distribuir responsabilidades entre docência, atendimento especializado e gestão. A essas decisões soma-se um desenho pedagógico que opera com equivalência informacional entre mídias, garante avaliação por teclado e prevê rotas off-line para territórios de conectividade instável. Quando incorporadas a regulamentos e a contratos de tecnologia, essas medidas reduzem variabilidade, criam previsibilidade para estudantes com deficiência visual e alinham o cotidiano escolar a um padrão mínimo sustentado por evidência. O ganho não está apenas em “corrigir erros”, mas em instituir uma prática que previne a sua recorrência.

Reconhecemos limites: a escala é reduzida, o recorte é localizado e os dados dialogam com um momento específico de funcionamento institucional. Ainda assim, a coerência entre falas, inspeções e padrões técnicos sustenta a validade explicativa do mecanismo proposto. Desdobramentos promissores incluem estudos quasi-experimentais para estimar efeitos do piso verificável em aprendizagem e permanência, análises de custo-efetividade de diferentes combinações de intervenção e desenvolvimento de “portas de qualidade” automatizadas para ambientes virtuais. Também se abre espaço para investigações sobre formação docente baseada em

protótipos e sobre contratos de aquisição que integrem métricas de acessibilidade a níveis de serviço. Se a escola é capaz de transformar semântica e processo em rotina, a acessibilidade deixa de ser promessa e se afirma como atributo mensurável da educação básica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 17060:2022 — Acessibilidade na comunicação digital**. Rio de Janeiro: ABNT, 2022. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050:2020 — Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível

em:

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Reflecting on reflexive thematic analysis**. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, v. 11, n. 4, p. 589–597, 2019. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806.

Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão)**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital**. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Governo Federal. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico —**

eMAG 3.1. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/emag>. Acesso em: 6 out. 2025.

BURGSTAHLER, Sheryl (ed.). **Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice**. 2. ed. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015. Disponível em: <https://hep.gse.harvard.edu/9781612508177/universal-design-in-higher-education-second-edition/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BURTON, Matthew J. et al. **The Lancet Global Health Commission on Global Eye Health: Vision beyond 2020**. *The Lancet Global Health*, v. 9, n. 4, p. e489–e551, 2021. DOI: 10.1016/S2214-109X(20)30488-5. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(20\)30488-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30488-5/fulltext). Acesso em: 4 out. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning (UDL) Guidelines, version 2.2**. Wakefield, MA, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 12 set. 2025.

CETIC.br; NIC.br. **TIC Educação 2023: pesquisa sobre o uso das tecnologias de**

informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: NIC.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

GOOGLE. **Get started on Android with TalkBack (Android Accessibility Help)**. 2025. Disponível em: <https://support.google.com/accessibility/android/answer/6283677>. Acesso em: 6 out. 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). **ISO 14289-1:2014 — Document management applications — Electronic document file format enhancement for accessibility — Part 1: Use of ISO 32000-1 (PDF/UA-1)**. Geneva: ISO, 2014. Disponível em: <https://www.iso.org/standard/64599.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

LAZAR, Jonathan; FENG, Jinjuan Heidi; HOCHHEISER, Harry. **Research Methods in Human–Computer Interaction**. 2. ed. Cambridge, MA: Morgan Kaufmann, 2017. Acesso em: 23 ago. 2025.

LAZAR, Jonathan; GOLDSTEIN, Daniel; TAYLOR, Anne. **Ensuring Digital Accessibility through Process and Policy**.

Burlington, MA: Morgan Kaufmann, 2015.
Acesso em: 5 set. 2025.

<https://www.w3.org/TR/wai-aria-1.2/>.
Acesso em: 19 set. 2025.

NV ACCESS. **NVDA User Guide**.
Brisbane, 2024. Disponível em:
<https://www.nvaccess.org/documentation/nvda/>. Acesso em: 26 set. 2025.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM
(W3C). **EPUB Accessibility 1.1**. 17 out.
2024. Disponível em:
<https://www.w3.org/TR/epub-a11y-11/>.
Acesso em: 30 set. 2025.

UNESCO. **Global Education Monitoring
Report 2023: Technology in education —
A tool on whose terms?** Paris: Unesco,
2023. Disponível em:
<https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>. Acesso
em: 2 out. 2025.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM
(W3C). **Web Content Accessibility
Guidelines (WCAG) 2.2**. 5 out. 2023.
Disponível em:
<https://www.w3.org/TR/WCAG22/>.
Acesso em: 15 set. 2025.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM
(W3C). **Accessible Rich Internet
Applications (WAI-ARIA) 1.2**. 6 jun.
2023. Disponível em:

W3C WAI. **Understanding WCAG 2.2**.
2024. Disponível em:
<https://www.w3.org/WAI/WCAG22/Understanding/>. Acesso em: 21 set. 2025.

