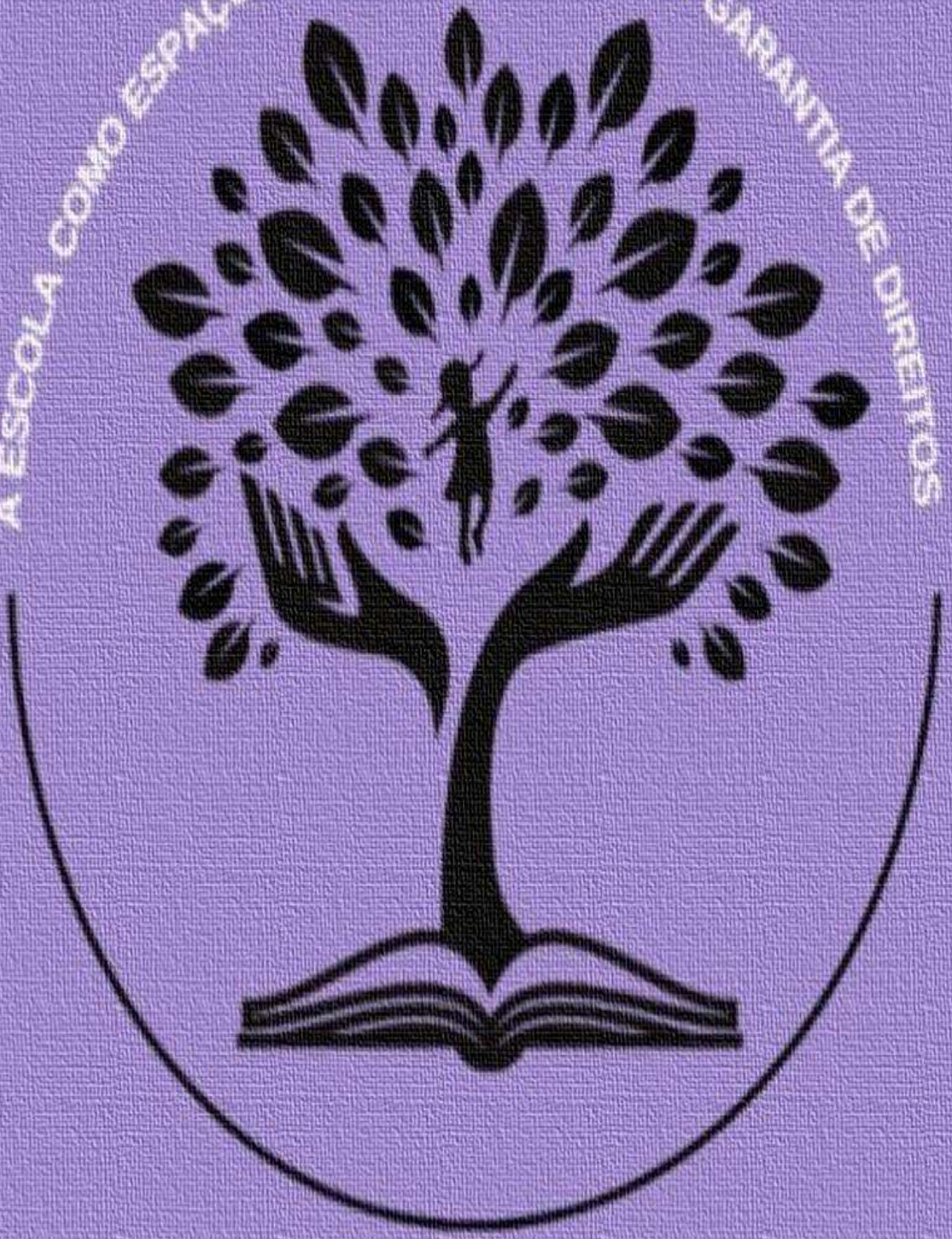
ANAIS
ENCIPES 2025



XXI ENCONTRO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO E XVIII SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO

Pedagogia
União da Vitória – Paraná

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL E GARANTIA DE DIREITOS



XXI ENCONTRO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO E XVIII SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO

Editoração

Andréia Bulaty
Kelyn Caroline Bueno

As opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

XXI Encontro Científico Pedagógico e XVIII Simpósio da Educação: A escola como espaço de proteção social e garantia de direitos.

Anais do XXI Encontro Científico Pedagógico e XVIII Simpósio da Educação: A escola como espaço de proteção social e garantia de direitos. De 12 de maio a 16 de maio de 2025. Organizado pelo Colegiado de Pedagogia/ Centro Acadêmico – UNESPAR: campus União da Vitória, Paraná: UNESPAR (Campus União da Vitória), 2025. 296 p.

Modo de acesso: digital

ISSN: 1982-9183

1. Direito. 2. Educação Básica. 3.Formação Docente. 4. Práxis. 5. Políticas.

ENCIPES 2025
Presencial
União da Vitória – PR – Brasil
e-mail: encipes2023@gmail.com
Homepage: https://www.even3.com.br/xxi-encontro-cientifico-pedagogico-e-xviii-simposio-da-educacao-a-escola-como-espaco-de-protecao-social-e-garantia-de-direitos-encipes-2025-542534/

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidência:
Ana Rosinski - CAPED
Professor Dr. Marcio Jose de Lima Winchuar

Vice-Presidência:
Guilherme Thiago Schunemann – CAPED
Professora Ma. Kelyn Caroline Bueno

Membros da Comissão Científica:
Drª. Andreia Bulaty
Me. Kelyn Caroline Bueno
Avaliadores ad hoc

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia:
Claudia Maria Petchak

Professores do Colegiado de Pedagogia (COLPED)
Prof. Dr. Amarildo Inácio dos Santos
Profa. Drª. Andreia Bulaty
Profa. Drª. Cristina Cardoso
Profa. Drª. Claudia Maria Petchak
Profa. Me. Elizete Jankoski Nogatz
Prof. Dr. Everton Carlos Crema
Prof. Ddo. Ivanildo Sachinski
Profa. Drª Gisele Moura Schnorr
Profa. Drª. Kelen Santos Junges
Profa. Me. Kelyn Caroline Bueno
Prof. Dr. Marcio José de Lima Winchuar
Prof. Dr. Mauricio Bueno da Rosa
Profa. Drª. Roseli Bilobran Klein
Prof. Me. Sávio Bueno
Profa. Drª. Valéria Aparecida Schenna
Profa. Drª Valkíria de Novais Santiago
Profa. Drª Vanessa Rosana Peluchen Camargo
Profa. Me. Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk

APRESENTAÇÃO

"Para isso existem as escolas:
não para ensinar as respostas,
mas para ensinar as perguntas.
As respostas nos permitem
andar sobre a terra firme.
Mas somente as perguntas
nos permitem entrar
pelo mar desconhecido".
Rubem Alves

A edição do XXI Encontro Científico e XVIII Simpósio de Educação: A escola como espaço de proteção social e garantia de direitos – Unespar ocorreu entre os dias 12 e 16 de maio de 2025, nas dependências da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória-PR. Este Encontro/Simpósio foi organizado pelo Centro Acadêmico e Colegiado de Pedagogia em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa - GEPPRAX.

A realização do evento teve como objetivos: promover reflexões e debates sobre o papel da escola como um espaço de proteção social e garantia de direitos no contexto da formação inicial de professores pedagogos; debater estratégias pedagógicas e institucionais para a promoção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e acolhedor; socializar pesquisas e experiências que fortaleçam a escola como um espaço de garantia de direitos; e refletir sobre o papel dos profissionais da educação na identificação e encaminhamento de situações de vulnerabilidade e violação de direitos.

O público-alvo do evento estendeu-se os acadêmicos e professores da UNESPAR; pesquisadores; professores das redes municipais, estaduais e federais; pós-graduandos; estudantes de ensino médio, cursos técnicos e a comunidade em geral.

O evento esteve organizado com atividades como palestras, atividades culturais, minicursos e oficinas, mesa redonda e apresentação de trabalhos.

Na segunda-feira à noite, ocorreu a palestra de abertura "*Proteção à infância: um compromisso social*" com a participação das palestrantes: professora Angela Mendonça -

Diretora acadêmica da Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente - OAB/PR e professora Dra. Vanessa Elizabete Raue Rodrigues (UNICENTRO).

Na manhã de terça-feira, aconteceu a roda de conversa "*Infâncias: construindo diálogos a partir de diferentes pesquisas, debates e perspectivas*", com a participação dos professores: Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (UNESPAR); Alcemar Martelo (UNESPAR); Antônio Charles Santiago de Almeida (UNESPAR); Sandra Salete (UNESPAR); Diane Daniela Gemelli (UNESPAR); Graciele Aparecida da Silva (UNESPAR); Priscila Emanoeli Rodrigues Cozer (UNESPAR); Douglas Ivam Alves (UNESPAR), enquanto no período noturno, ocorreu a mesa redonda "*A escola como espaço de direito e Proteção à Infância"* com a participação dos profissionais: Maria Antônia de Souza (UEPG); Sandra Salete de Camargo Silva (UNESPAR) e Gisele Schnoor (UNESPAR).

Na quarta-feira, o evento contou com a realização de Minicursos e Oficinas, ofertados nos períodos matutino e noturno, com profissionais da UNESPAR e da comunidade, bem como, acadêmicos ministrantes. Os minicursos foram: *"Mérito e segregação escolar: Impeditivos para o sucesso escolar"; "Entre Laçadas e Aprendizados: Explorando o Crochê na Pedagogia"; "Estratégias Pedagógicas: Jogos e Experimentos no Ensino de Ciências"; "Planejamento Colaborativo: um olhar para a Educação Infantil Inclusiva"; "Um olhar sobre o Estatuto de Criança e Adolescente - ECA: aspectos históricos, políticos e sociais"; "Gamificação no ensino de Ciências"; "Entre Laçadas e Aprendizados: Explorando o Crochê na Pedagogia"; "Oficina Estação por Rotação: Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática"*; *"Educação Infantil: Práticas Pedagógicas na Escola Municipal Integral"*; *"A importância da saúde mental dos profissionais da educação"; "Introdução a arte de contar histórias"; "Inspirações didáticas: O livro impresso e seu potencial para além da leitura"; "Explorando o Canva e Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental: Inovação e Metodologias Ativas"; "Um olhar sobre o Estatuto de Criança e Adolescente - ECA: aspectos históricos, políticos e sociais" e "Gênero e Sexualidades e o Direito à Educação*";.

Na quinta-feira, no período matutino e noturno realizou-se a roda de conversa *"O papel do pedagogo na garantia dos direitos à infância*", com as participantes: Fabiana Carneiro

- Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória; Rute Renner - Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Porto União e Luciane Maria Serrer de Mattos - Pedagoga do estado do Paraná; enquanto na sexta-feira foi destinado para as apresentações de trabalhos, inscritos na modalidade resumo simples, resumo expandido e artigo completo, cujos textos encontram-se publicados nestes Anais.

Nas Roda de conversa, mesa redonda e palestra contou com a participação de professores do curso e alunos do Centro Acadêmico como mediadores desses espaços, tendo ainda, atividades culturais que proporcionaram aos participantes a apreciação da arte local.

Desejamos que a produção científica aqui apresentada, contribua com futuras pesquisas e com a socialização do conhecimento.

Saudações cordiais e convite a leitura!

Profª Drª Andréia Bulaty
União da Vitória



"Escola é
sobretudo, gente,
gente que trabalha,
que estuda, que se,
alegra, se conhece,
se estima"
Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO SIMPLES

Educação ao Direito como fundamento da Igualdade: a escola entre proteção social e combate às desigualdades de gênero**.....20**
ALMEIDA, Yohana Wanciw; FALK, Matheus

Estágio como elemento formativo no curso de pedagogia: ensino, perspectivas e desafios**.....22**
ALVES SCHEFFER, Lucélia; BULATY, Andréia

Entre o Sentir e o Pensar: um estudo sobre Wallon**.....23**
ANDRIOLI, Rafaela; DERPHO, Cendi; KIEUTIKA, Gabriella; MARKIEVICZ, Mariana; NATUS, Érika Aguiar; BULATY, Andréia

Alfabetização e Letramento: uma análise de livros didáticos utilizados em escolas de União da Vitória**.....25**
APARECIDA MACHADO, Edianês; WINCHUAR, Marcio José de Lima

O amor como prática libertadora em Paulo Freire**.....26**
BALABAN, Marcos Aurélio; NAUMIUK, Tamiris; FLEITUCH, Letícia

Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança: reflexões sobre educação, sociedade e humanização**.....27**
BALABAN, Marcos Aurélio; SCHNORR, Giselle Moura

Apontamentos para uma maior acessibilidade além da estrutura da escola para alunos com deficiência na educação**.....28**
BATISTA, Maria Clara da Silva Sartori; CREMA, Everton Carlos

Entre o Reconhecimento e o Mérito: um olhar sobre o trabalho docente na educação brasileira**.....29**
BOARÃO, Thalia Caroline; CARDOSO, Cristina

Implicações para a psicologia da educação a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty**.....30**
BUENO DA ROSA, Maurício

O ***enriquecimento curricular como prática pedagógica para estudantes com altas habilidades/superdotação*****.....*****31***
BUENO, Leridiane de Meira; SILVA, Sandra Salete de Camargo Silva

O ***estágio na formação e ensino dos pedagogos: uma proposta de pesquisa*****.....33**
BULATY, Andréia

Educação Infantil e a inclusão na região da Amsulpar**.....*****34***
BULATY, Andréia

Planejamento de Práticas Inclusivas: ações colaborativas de uma escola municipal de União da Vitória/PR**.....*****35***
CALIXTRO, Eliane Aparecida; SILVA, Sandra Salete de Camargo

A ***atuação do pedagogo na educação prisional do Paraná*****.....*****37***
CARDOSO, Angela Maria; WINCHUAR, Marcio Jose de Lima

O ***fazer pedagógico inclusivo da supervisora na educação infantil*****.....38**
CORRÊA, Andreia Mauren Corrêa; SILVA, Sandra Salete de Camargo

Menino veste Azul, Menina veste Rosa: narrativas de mães de homossexuais**.....40**
DELONG, Silvia Regina

Elementos do diálogo verdadeiro**.....*****41***
DERPHO P., Cendi Naara; NATUS A., Érika; MARKIEVICZ, Mariana; LAMERA A. S. C., Tainá

Impacto da judicialização na educação inclusiva no Paraná**.....*****42***
DOMINGUES JUNIOR, Laudemir; CREMA, Everton Carlos

Avanços e retrocessos nas Resoluções do Conselho Nacional da Educação: uma análise entre as resoluções de 2019 e 2024**.....*****43***
EL-DINE, Samira; CARDOSO, Cristina

Política educacional municipal uma análise dos currículos inclusivos na educação infantil em municípios com menor IDHM na região sul do estado do Paraná**.....*****44***
FLEITUCH, Leticia; CREMA, Everton

Educação especial no Brasil e no Paraná: avanços normativos e permanência de práticas excludentes**.....*****45***
FLEITUCH, Manuela; CREMA, Everton Carlos

***Inspirações didáticas: o livro impresso e seu potencial para além da leitura*.....46**
FOETSCH, Alcimara Aparecida; TURKOT, Jessica; SCHORR, Kaynan Gabriel

O *teórico Lev Semionovich Vigotski e a educação infantil*.....47
FRANKIO, Carina; MOTTA, Joice; BULATY, Andreia

***As discussões produzidas no âmbito da pós-graduação em relação ao método fônico: um estudo do estado do conhecimento (2014-2024)*.....48**
FRANKIO, Carina; BUENO, Kelyn

A *valorização dos professores no Plano Nacional da Educação*.....49
FRENZEL, Jaline; CARDOSO, Cristina

***Picomotricidade e educação infantil: possibilidades e usos*.....50**
GLAAB, Andressa; SACHINSKI, Ivanildo

***Uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre a música nos anos iniciais da educação básica*.....51**
GREGÓRIO, Regiane; BULATY, Andréia

***Educação inclusiva na educação infantil- análise da implementação de políticas públicas para a educação especial no município de Porto Vitória- PR*.....52**
HENZ, Crislaine Berres; BULATY, Andréia

***Célestin Freinet: uma pedagogia da infância*.....54**
HORTIZ, Evelin; NASCIMENTO H., José Gabriel; MARTINAZZO M., Lorraine Sohayla; BULATY, Andréia

***Educação Libertadora: em busca de alunos críticos e conscientes*.....56**
HORTIZ, Evelin; NUNES L., Carolina; RIBEIRO S. P., Flávia; SILVEIRA S., Liliane; FLEITUCH, Letícia

***Um olhar sobre a evasão nos cursos de licenciaturas do CCEB da UNESPAR, Campus União da Vitória*.....57**
KAWALES, Mattos Pereira Maria Bruna; JUNGES, Kelen dos Santos

***Educação musical inclusiva: estratégias e práticas para o ensino de alunos com deficiência*.....58**
KEPPEN, Luís Henrique; SILVA, Sandra Salete de Camargo

***Maria Montessori na formação docente: fundamentos para a educação infantil*.....60**

KURYLUK, Karine Larissa; CARNEIRO, Bruna de Souza; PINTO, Brenda Bojarski Marques; BULATY, Andreia

Inclusão do aluno com TEA no estado do Paraná: avanços e desafios na aplicação da Lei Berenice Piana**.....62**
LIMA, Brenda Anacleto; SANTIAGO, Valkiria de Novais

A relevância dos contos clássicos no desenvolvimento literário e cultural de alunos do ensino fundamental**.....63**
MAIER, Danieli; BUENO, Kelyn Caroline

Educação de Jovens e Adultos: inclusão para todos como princípio fundamental**.....64**
MARINHUK, Elaine

A pseudoconcreticidade e a formação da consciência crítica: um diálogo entre Kosik e Freire**.....65**
MARTINAZZO M., Lorraine Sohayla; NASCIMENTO H, José Gabriel; ANDRÉ, C., Winícius; LAMERA A.S.C., Tainá

Alfabetização, inclusão e a realidade de matrículas de alunos na mesorregião sudeste do Paraná: uma reflexão necessária**.....66**
MARTINS, Rosane; PETCHAK, Claudia Maria; BULATY, Andreia

A transformação como processo dialógico: perspectivas teóricas**.....67**
MORAES. G, Larissa; OLIVEIRA. A, Bárbara; BATISTA. Amanda; LIMA. A, Raquel; FLEITUCH. Letícia

Método de ensino e aprendizagem montessoriano na educação infantil**.....68**
MORAES. G, Larissa; OLIVEIRA. A, Bárbara; BATISTA. Amanda; LIMA. A, Raquel; BULATY, Andreia

Pedagogia da infância: Loris Malaguzzi e sua contribuição para a educação infantil**.....70**
MORAIS, Abigail Stefani; NASCIMENTO, Samuel do; RIBEIRO, Flávia Soares Padilha; SILVEIRA, Liliane; SOUZA, Raissa Aparecida de; BULATY, Andréia

Dislexia e afetividade: contribuições da relação docente e discente no processo de alfabetização de crianças disléxicas**.....72**
MOTA, Amanda Letícia da; SANTIAGO, Valkíria de Novais

A dialogicidade como caminho para uma educação libertadora: uma leitura de Paulo Freire**.....73**

MOTTA, Kaliani; JAGNETZ, Kamila; MIRANDA, Laís ; BYLER. C, Maria; FLEITUCH, Letícia

A psicogênese da língua escrita: contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para compreensão do processo de alfabetização**.....74**
MOTTA, Kaliani

O conceito da educação bancária por Paulo Freire**.....75**
NASCIMENTO, Samuel; MORAIS, Abigail Stefani; SOUZA, Raissa Aparecida de; LAMERA A. S. C., Tainá

A importância da educação emocional na educação infantil: um estudo no contexto da Pedagogia**.....76**
NAUMIUK, Tamiris; SANTIAGO, Valkíria de Novais

A perspectiva pedagógica das APAES de Porto União (sc) e União da Vitória (PR)**.....77**
NINGELESKI, Nicoli; SILVA, Sandra Salete de Camargo; SACHINKI, Ivanildo

Apontamentos sobre a ascensão do discurso neurocientífico no campo educacional: uma investigação teórico-discursiva**.....79**
OLIVEIRA, Carlos Cesar Porto; CREMA, Everton Carlos

Projeto CONSAB: "vozes e entrelinhas negras: desmistificando a cultura Afro-brasileira, positivando a diversidade" – 2024**.....81**
OLIVEIRA, Jessica Caroline de

Um estudo sobre a evasão nos cursos de licenciaturas do CCHE da UNESPAR, campus União da Vitória**.....82**
PARASTCHUK, Laíse Gisele; JUNGES, Kelen dos Santos

O estado do conhecimento em pesquisas voltadas a atuação do pedagogo na empresa**.....83**
POPENDA, Anna Liz; SCHENA, Valéria Ap.

A produção de material visual em apresentações de slides para estudantes com baixa visão**.....84**
PRADO, Emanoel do; CREMA, Everton Carlos

O uso do livro didático e as práticas de alfabetização e letramento de crianças no município de Paulo Frontin-PR**.....85**
RIBEIRO, Raquel; WINCHUAR, Marcio José de Lima

Contribuições da formação continuada de professores(as) para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação**.....86**
RISKI, Francieli Dombroski; BERTOLDI, Andréa Lúcia Sério ; FARIA, Sandra Cecilia Jurach; MANJINSKI, Everson

Altas habilidades/superdotação e o protocolo pedagógico de identificação: em foco a sala de recursos multifuncionais**.....88**
ROCHA, Tatiane A.; SILVA, Sandra Salete de Camargo

Falando sobre a pedagogia hospitalar**.....90**
ROESLER, Marina Moller Soares; SCHENA, Valéria

Formação de professores e educação inclusiva no ensino fundamental I, em um município do sul do Paraná**.....91**
ROSA, Marta Graziela

Alunos com TDAH: desafios e possibilidades no contexto da educação inclusiva**.....92**
RUCKER, Andrea Cristina Ribeiro; SILVA, Sandra Salete de Camargo

Atendimento educacional especializado na UNESPAR: análise dos documentos norteadores**.....94**
SACHINSKI, Fernanda Aline; NOGATZ, Elizete Jankoski

As políticas públicas de educação inclusiva: as condições do trabalho docente no município de União da Vitória**.....95**
SAMISTRARO, Fabiana Cardoso da Silva; PETCHAK, Claudia Maria

Inclusão escolar de crianças com deficiência: desafios e perspectivas na relação escola e família **.....96**
SANTOS, Ana Paula Albuquerque dos; SANTIAGO, Valkíria de Novais

O trabalho colaborativo como aporte para a efetivação da garantia de direito dos estudantes com altas habilidades/superdotação**.....97**
SANTOS, Andreia Henik dos; SILVA, Sandra Salete de Camargo

Gestão escolar e o trabalho colaborativo entre professores do aee (atendimento educacional especializado) e da sala comum nos anos iniciais: uma proposta formativa na perspectiva Da educação inclusiva**.....98**
SAUTHIER, Karine Doopiati; SILVA, Sandra Salete de Camargo

A ludicidade aliada a metodologia rotação por estações**.....99**
SCHNEIDER, Fabiula

Formação de professores/as para práticas pedagógicas inclusivas: em foco a educação infantil da rede municipal de Porto União.....100
SCHNEIDER, Gislaine Aparecida de Castro; SILVA, Sandra Salete de Camargo

Relato de experiência: atividades de extensão e cultura como contribuição para a formação acadêmica.....102
SIKORSKI, Poliana

PNLL: ***estratégias de fomento à leitura e à alfabetização no contexto das políticas públicas.....103***
SILVA, Bruna; BUENO DA ROSA, Maurício

Contribuições do planejamento colaborativo para a inclusão em escola de tempo integral no município de União da Vitória.....104
SILVA, Carla Rosane Fersch da; SILVA, Sandra Salete de Camargo

A ***Pedagogia de Freinet: educação pela experiência e cooperação.....106***
SILVA, Sabrina dos Anjos da; SILVA, Joelma Domingues da; BULATY, Andréia

A avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Matos Costa / SC sob a perspectiva inclusiva: o Plano Educacional Individualizado.....107
SKIBINSKI, Luciana Aparecida ; PETCHAK, Claudia Maria

Práticas pedagógicas inclusivas e o teatro: o teatro infantil como ferramenta de inclusão educacional e social.....108
TREVIZAN, Caio César Braun; SILVA, Sandra Salete de Camargo

D*iferença entre leitura mecânica e leitura crítica.....110*
UNIAT, Ailana Victória; DE LIMA, Monica Antunes

A ***educação libertadora de Paulo Freire: um olhar acadêmico.....111***
UNIAT, Ailana Victória; DE LIMA A, Monica; KIEUTIKA, Gabriella; ANDRIOLI, Rafaela; LAMERA A.S.C, Tainá

F*riedrich froebel: o pai dos jardins-de-infância.....112*
UNIAT, Ailana Victória; MOTTA, Kaliani Vitória Santos; JAGNETZ, Kamila; MIRANDA, Lais; BYLER, Maria Carolina; DE LIMA, Monica Antunes; BULATY, Andréia

A ***práxis no contexto educacional: um diálogo entre Karel Kosik e Paulo Freire.....114***
VILPERT, Kamylly; STAUB, Beatriz; SCHEID, Juliana; OLIVEIRA A. B. D, Ariane; LAMERA A. S. C, Tainá

Friedrich Froebel na formação docente: fundamentos para educação infantil.....116
VIVI, Mariana ; SIKORSKI, Poliana; RODRIGUES, Jaqueline; BULATY, Andréia

A *lousa digital: ferramenta de tecnologia assistiva e de fortalecimento do trabalho colaborativo.....118*
WEIWANKO, Vanessa; SILVA, Sandra Salete de Camargo

A*formação continuada como caminho para a educação inclusiva 119*
WICTOR, Ana Carla Flissak; SILVA, Sandra Salete de Camargo

A *educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire.....120*
WILMERS, Andrielly; BANDASZEWSKI, Lariça; TREML. E. C, Maria; SANTOS. S, Aliandra; FLEITUCH, Letícia

Vygotsky e suas contribuições para a infância.....122
WILMERS, Andrielly; CORDEIRO TREML, Maria Eduarda; BANDASZEWSKI, Lariça; SANTOS, Aliandra Suelen dos; CAMILO ANDRÉ, Winicius; BULATY, Andréia

RESUMO EXPANDIDO

Alfabetização e letramento: desafios e dificuldades do professor alfabetizador.....125
BUENO, Kelyn; FURTADO, Ana Vivian; WIMMER, Camille

As fases da alfabetização e a importância da avaliação diagnóstica.....132
DERPHO, Cendi Naara; NATUS, Érika Aguiar; MARKIEVICZ, Mariana

A precarização da alfabetização no campo: um olhar a partir do assentamento santa bárbara (PR).....139
DO NASCIMENTO, Samuel; DE SOUZA, Raissa Aparecida

Alfabetização e letramento: conceitos e processos lúdicos.....144
FLISSAK, Nataly; PACHECO, Maysa; BUENO, Kelyn

Relatório de vivência: fases da psicogênese da língua escrita.....150
FURTADO, Ana Vivian Rodrigues; WIMMER, Camille Vitoria Mello; CARDOSO, Giovana; PACHECO, Maysa dos Santos; HCZYSZYN, Nátaly Flissak

Uma breve contextualização do processo de alfabetização no Brasil.....157
KACZTKA, Crislaine; BRITO, Joyce; BUENO, Kelyn

Transformando vidas na terceira idade: FATI**.....163**
KACZTKA, Crislaine; KLEIN, Roseli B.

Preservando o passado, construindo o futuro: a relevância da extensão universitária**.....168**
MARINHO, Rosemery; WIMMER, Camille

Museu pedagógico: projeto extensionista, importância e contribuição social**.....172**
MARINHO, Rosimery; PACHECO, Maysa

Alfabetização e inclusão na mesorregião sudeste da Paraná**.....179**
PETCHAK, Claudia Maria

Brinquedoteca universitária promovendo o brincar e a formação do docente**.....188**
RODRIGUES, Jaqueline, S.; SCHENA, Valéria, Ap.

Letramento digital: desafios e oportunidades**.....195**
SILVA, Jean Michel Galindo da

Uma escola de poloneses e ucranianos do início do século XX, no município de Mallet (PR), mantida pela sociedade união agrícola instrutiva**.....201**
SOSSELA, Célia Mara Skrezckowski; KLEIN, Roseli B.

Estudos de Piaget: teoria e educação**.....206**
STAUB, Beatriz; OLIVEIRA, Ariane A. B.; VILPERT, Kamylly; SCHEID, Juliana; SANTOS, Carolina V. S.; BULATY, Andréia

Corpo e movimento no desenvolvimento da criança: breves reflexões acerca da educação inclusiva**.....213**
TIEDTKE, Gisele Maria; CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen

A questão do gênero na escola do campo**.....218**
VERETA, Crislaine Leticia

ARTIGO COMPLETO

As áreas do desenvolvimento infantil à luz do Inventário Portage: conexões entre teoria e prática**.....228**
BATISTA, Raiane Thais de Souza; PITANGA, Isleide Costa Freire Vasconcellos; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim

Prática da alfabetização em um contexto escolar: perspectivas e desenvolvimento no G.E. Zélia Milles - Irineópolis/ SC**.....245**
BORGES, Aliciane Aparecida; SPANHOLI, Carla Eduarda da Cruz; TIEDTKE, Gisele Maria; BUENO, Kelyn Caroline

A alfabetização e os eixos da língua portuguesa: análise do livro didático 'Bem me quer mais" do primeiro ano do ensino fundamental**.....257**
LUCINDO, Emerson José; BUENO, Kelyn Caroline

O lugar do brincar na BNCC: um debate à luz da psicologia histórico-cultural**.....276**
SANTOS LAZIER, Janis Joplin; SANTOS, Amarildo Inácio

Palavras Finais**.....295**

RESUMO SIMPLES



EDUCAÇÃO AO DIREITO COMO FUNDAMENTO DA IGUALDADE: A ESCOLA ENTRE PROTEÇÃO SOCIAL E COMBATE ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO

ALMEIDA, Yohana Wanciw [1] – UNESPAR
FALK, Matheus [2] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa, pensada no âmbito do projeto de extensão universitária "Direito à educação e igualdade de gênero: a escola como espaço de proteção social e combate às desigualdades educacionais", vinculado ao programa de extensão "Universidade Sem Fronteiras – USF", busca assinalar o conhecimento do direito à educação para a vida social e cidadã, capaz de contribuir para o combate às violências em âmbito escolar, inclusive as decorrentes das desigualdades de gênero. Consoante Carlos Roberto Jamil Cury, principal marco teórico da pesquisa, na sociedade civil moderna, o campo das relações é o da palavra, do *logos* e da *ratio*, que compõem um espaço comum entre a educação e o direito. Uma característica desse campo comum é a igualdade, que supõe a alteridade. O direito à educação só se impõe para uma sociedade em que se tem essa dialética entre o direito e a educação, na medida em que nos vemos, todos, sem distinção, *v.g.* de gênero, entre outros, como artífices, diretos ou indiretos, da criação da legislação que nos rege: "[...] o conhecimento da legislação é uma via de participação nos direitos, com ênfase nos direitos políticos" (CURY, 2023, p.7). A educação e o direito fazem parte de um esforço contínuo para criar estruturas comuns e consensos para que a democracia e o constitucionalismo se fortaleçam. A precariedade do direito à educação, muitas vezes expressada na carência da educação ao direito, atenta quanto ao presente e o futuro da democracia, ao limitar o acesso aos bens sociais, a participação na vida política e a prática dos direitos civis fundamentais, intensificando-se quando se agrega o elemento da desigualdade e da violência de gênero, com consequências no âmbito escolar. Metodologicamente, se promove uma revisão bibliográfica dos escritos de Cury sobre o tema em análise, cotejada com as leituras e experiências formativas experimentadas durante o projeto de extensão. Os principais resultados esperados apontam para a escola como um espaço de proteção social e como promotora de uma igualdade educacional, ao se crer no trabalho dos educadores na defesa do direito à educação e da educação ao direito como núcleo de onde brotam, por meio da racionalidade e da palavra, atitudes e princípios essenciais para a

[1] *Graduanda em Filosofia pela Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória. Bolsista do projeto de extensão universitária "Direito à educação e igualdade de gênero: a escola como espaço de proteção social e combate às desigualdades educacionais", vinculado ao programa de extensão "Universidade Sem Fronteiras – USF". Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6733432047381911. E-mail: yohanawanciwdealmeida@gmail.com*

[2] *Doutor em Direito. Professor adjunto da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/8253561186901667. E-mail:matheus.falk@unespar.edu.br.*

participação cidadã na vida social e uma convivência solidária, que pressupõe o reconhecimento da alteridade do outro.

Palavras-chave: Educação. Igualdade. Direito.

ESTÁGIO COMO ELEMENTO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENSINO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

ALVES SCHEFFER, Lucélia [3] – UNESPAR
BULATY, Andréia [4] – UNESPAR

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o estágio na formação de professores, em especial, no curso de Pedagogia. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar o conceito de estágio no curso de Pedagogia, presente nas teses e dissertações publicadas no período de 2014 a 2024 no Banco de Dados da Capes, a fim de compreender os desafios, as perspectivas e o processo de ensino. Para realizar essa investigação, que emerge da necessidade de conhecer qual o conceito de estágio no curso de Pedagogia, presente nas produções do Banco de Dados de teses e Dissertações da Capes no período de 2014 a 2024? Utilizamos de uma abordagem de pesquisa qualiquantitativa, Trivinos, (2009) com base na Metodologia de Estado do Conhecimento de Morosini, Santos e Bittencourt, (2021). Para chegar aos resultados de pesquisa, será utilizado como descritores as seguintes palavras: "estágio no curso de Pedagogia", "estágio e pedagogia", "estágio supervisionado na pedagogia" e "estágio e formação de professores" buscando os dados no período de 2014 a 2024 no banco de dados das teses e dissertações da Capes. Trata-se de um estudo em andamento, amparado no arcabouço teórico de: Pimenta (2012), Milanesi (2012), Nóvoa (2014), Nadal (2007), Gatti (1009), Abdalla (2009), Raymundo (2013), Pimentel (2014), Pimenta e Lima (2006), entre outros.

Palavras-chave: Estado de conhecimento. Pedagogia. Formação.

[3] *Acadêmica do curso de pedagogia, célia.scheffer42@hotmail.com.*

[4] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br.*

ENTRE O SENTIR E O PENSAR: UM ESTUDO SOBRE WALLON

ANDRIOLI, Rafaela [5] – UNESPAR
DERPHO, Cendi [6] – UNESPAR
KIEUTIKA, Gabriella [7] – UNESPAR
MARKIEVICZ, Mariana [8] – UNESPAR
NATUS, Érika Aguiar [9] – UNESPAR
BULATY, Andréia[10] – UNESPAR

RESUMO

A teoria psicogenética de Henri Wallon representa um avanço essencial na compreensão do desenvolvimento humano ao integrar aspectos como afetividade, cognição, movimento e construção da personalidade. Diferente das abordagens que separam razão e emoção, Wallon propõe uma visão unitária do sujeito, o que tem grande impacto na prática pedagógica, especialmente na educação infantil, onde o vínculo emocional e as relações sociais são centrais no processo de aprendizagem. O objetivo deste trabalho é compreender como essa teoria pode orientar a ação dos professores e contribuir para práticas educativas mais humanas e significativas, respondendo ao questionamento: como a teoria de Wallon pode contribuir nas práticas docentes? A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa exploratória, utilizando da pesquisa bibliográfica, com base nas obras de Wallon, como "Psicologia e educação da infância" (1975) e "As origens do caráter da criança" (1993), além das contribuições de autores como Galvão (1995) e Dantas (1992). A pesquisa analisa os cinco estágios do desenvolvimento propostos por Wallon: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, e puberdade e adolescência, destacando como a alternância entre afetividade e cognição contribui para a formação integral da criança. Os resultados indicam que a teoria de Wallon resgata a criança como um ser completo, com emoções, pensamento, corpo e história –

[5] Graduanda em Pedagogia ,*Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória* http://lattes.cnpq.br/9485989735721254 *rafa.andrioli3003@gmail.com*.

[6] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Assistente Administrativo.* https://lattes.cnpq.br/2520176732640791 *cendinaara17@gmail.com*.

[7] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória* https://lattes.cnpq.br/0711878845995626 *Kieutikag.7@gmail.com*.

[8] *Graduanda em Pedagogia e professora pss, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória* https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=7F6E3B6F2CF22B1635973633FA3DB566# *markieviczmariana365@gmail.com*.

[9] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória,* https://lattes.cnpq.br/9573099948956320 *, erika20an@gmail.com*

[10] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória,* http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br.

e oferece fundamentos para uma educação baseada no respeito ao desenvolvimento global do sujeito. Conclui-se que, ao reconhecer a criança como um ser em constante transformação, a prática educativa pode ser mais sensível, acolhedora e eficiente na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Psicogenética. Afetividade. Cognitividade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM ESCOLAS DE UNIÃO DA VITÓRIA

APARECIDA MACHADO, Edianês [11] – UNESPAR
WINCHUAR, Marcio José de Lima [12] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa – em andamento - tem como objetivo central analisar as concepções de língua e linguagem presentes em livros didáticos de Alfabetização e Letramento, utilizados nas escolas de União da Vitória, Paraná, considerando suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. O estudo busca responder como diferentes concepções de língua e linguagem, presentes nos livros didáticos, podem influenciar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, fundamentamos nossos estudos em Soares (2016), Geraldi (2007), Leal e Suassuna (2014), Rojo e Batista (2003), entre outros autores pertinentes à temática. Metodologicamente, trata- se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tendo como recorte de análise o livro *Ápis Mais – 1º Ano do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*, de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A análise centrou-se em aspectos relacionados às concepções de língua e linguagem presente na obra supracitada. Por mais que a pesquisa esteja em andamento, resultados preliminares indicam uma tendência para a linguagem como interação, entretanto, aspectos e vestígios do ensino tradicional ainda se fazem presentes nas obras, sobretudo, em práticas de codificação e decodificação. Espera-se, com a pesquisa, contribuir para uma compreensão aprofundada de como os materiais didáticos podem influenciar as práticas de letramento em sala de aula, valorizando pelas ação e reflexão sobre a prática docente.

Palavras-chave: Livro Didático. Alfabetização. Letramento.

[11] *Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Unespar, Campus de União da Vitória. E-mail: edianesmachado@hotmail.com*
[12] *Doutor em Educação. Link do currículo lattes: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4465880D3. E-mail: marcio.winchuar@unespar.edu.br*

O AMOR COMO PRÁTICA LIBERTADORA EM PAULO FREIRE

BALABAN, Marcos Aurélio [13] – UNESPAR
NAUMIUK, Tamiris [14] – UNESPAR
FLEITUCH, Letícia[15] – UNESPAR

RESUMO

A educação libertadora freireana consiste na linguagem do mundo, tendo como objeto de estudo o amor que é um ato de liberdade, sendo que para Freire não é um apenas um sentimento, mas uma atitude ativa de respeito, cuidado e compromisso com o outro. E isso, podemos relacionar com a prática pedagógica da escola, pois é nesse espaço que criamos uma relação mais humana e justa, diante das dificuldades que a mesma tem passado ao longo da história. Deste modo, essa prática amorosa é essencial para a educação libertadora, pois incentiva o diálogo, a empatia e a transformação social. Então, para Freire, o amor é uma ferramenta poderosa para construir uma sociedade mais igualitária e livre, fazendo com que o aluno seja um ser reflexivo e consciente. E essa sabedoria que outrora é individual se torna coletiva, pois leva à libertação diante da opressão. O presente resumo tem por objetivo apresentar os estudos realizados em sala de aula na disciplina de Seminário Integrador e Interdisciplinar I referente ao tema o amor como prática libertadora em Paulo Freire. Fundamentamos esse estudo em Freire (1970) e Kosik (1976). Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica dos autores supracitados, utilizando-se do método qualitativo. No entanto, consideramos este conhecimento de extrema importância para a formação humana, social, histórica e acadêmica, proporcionando uma reflexão pautada no diálogo que se constrói na relação entre o outro transformando a sociedade.

Palavras-chave: Educação. Reflexão. Libertação. Diálogo. Transformação.

[13] Licenciatura Plena em Filosofia e acadêmico de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória - PR, Professor, Bolsista da Fundação Araucária e membro do Coletivo Paulo Freire, http://lattes.cnpq.br/0344084164123929, e marcobalaban93@hotmail.com

[14] Acadêmica de Pedagogia, Bolsista do PIBID, e taminaumiuk8@gmail.com

[15] Graduada em Pedagogia Unespar (2024), bolsista do Projeto Rede Incluir, http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, https://orcid.org/0000-0002-5280-1462, e-mail: leticiafleituchunespar@gmail.com

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E HUMANIZAÇÃO

BALABAN, Marcos Aurélio [16] – UNESPAR
SCHNORR, Giselle Moura [17] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar criticamente as contribuições das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire, a fim de compreender como suas ideias sobre educação, sociedade e humanização podem ser articuladas para promover uma educação crítica e esperançosa. O problema de pesquisa parte da necessidade de entender de que maneira a união entre a conscientização crítica e a esperança pode fortalecer práticas pedagógicas voltadas à transformação social, especialmente diante dos desafios contemporâneos marcados por desigualdades, crises e violações de direitos humanos. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem bibliográfica e interpretativa. A análise concentra-se nos conceitos fundamentais das obras de Freire, como opressão, diálogo, conscientização, esperança e humanização, buscando identificar pontos de intersecção e complementaridade entre elas. A pesquisa também dialoga com autores como Gadotti e Costa, que ajudam a aprofundar a compreensão das ideias freireanas e suas aplicações no contexto educacional atual. A pesquisa encontra- se em andamento, e os achados apontam que Freire propõe uma educação como prática libertadora e dialógica, em que educador e educando aprendem mutuamente por meio da problematização da realidade. As obras analisadas evidenciam que lutar por uma sociedade justa exige tanto crítica quanto esperança. Nesse sentido compreende-se que a proposta freireana continua atual e essencial para educadores comprometidos com a emancipação humana.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Pedagogia da Esperança. Educação. Sociedade. Humanização.

[16] Licenciatura Plena em Filosofia e acadêmico de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória - PR, Professor, Bolsista da Fundação Araucária e membro do Coletivo Paulo Freire, http://lattes.cnpq.br/0344084164123929, e marcosbalaban93@hotmail.com

[17] Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2015) e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2021). Coordena o Programa de Extensão e de Pesquisa Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura desde 2020, http://lattes.cnpq.br/7136004914851928 e e-mail giselle.schnorr@unespar.edu.br

APONTAMENTOS PARA UMA MAIOR ACESSIBILIDADE ALÉM DA ESTRUTURA DA ESCOLA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

BATISTA, Maria Clara da Silva Sartori [18] – UNESPAR
CREMA, Everton Carlos [19] – UNESPAR

RESUMO

A acessibilidade na educação vai além de adaptações na arquitetura do ambiente escolar, como rampas, materiais adaptados, corrimões, entre outros. É preciso que as crianças com deficiência, seja ela física, intelectual ou outra, possam aprender, brincar e socializar junto com as demais, de forma que as diferenças sejam respeitadas e compreendidas por todos. Para isso, é necessário promover a conscientização sobre as deficiências entre alunos, professores e demais funcionários da escola, para que assim se crie um ambiente acolhedor e compreensivo para com os alunos com deficiência. Também é importante o apoio emocional e a orientação de profissionais capacitados para ajudar os alunos a lidar com situações desafiadoras, ou seja, é importante que os professores tenham passado por um treinamento para saber como lidar com os alunos com deficiência e conseguir adaptar seus métodos de ensino, para não prejudicar o aprendizado do aluno. Tendo em vista que a realidade muitas vezes não é assim, o presente estudo buscou empreender uma pesquisa de cunho bibliográfico, a fim de mapear perspectivas que apontem para um cenário que aborde a inclusão para além de um viés reducionista. Como resultado foi possível notar que a teórica americana Rosemarie Garland-Thomson traz contribuições importantes para área da inclusão e acessibilidade, frisando a importância da conscientização, discussão e visibilidade das pessoas com deficiência, não só nas escolas, mas na sociedade.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Educação. Conscientização.

[18] *Formada em Letras Português Inglês e Graduanda em Pedagogia (UNESPAR), bolsista do projeto Rede Incluir (USF/SETI/Fundação Araucária), https://lattes.cnpq.br/6870832770427212, mariaclaradasilvasartori@gmail.com*
[19] *Doutor em Educação (UFPR), professor do Colegiado de Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/1166474189014127, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.*

ENTRE O RECONHECIMENTO E O MÉRITO: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BOARÃO, Thalia Caroline [20] – UNESPAR
CARDOSO, Cristina [21] – UNESPAR

RESUMO

Este resumo apresenta alguns elementos preliminares da pesquisa documental de natureza qualitativa que pretende mapear pagamentos, gratificações e títulos relacionados à valorização por mérito dos professores das redes estaduais de ensino dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A pesquisa busca compreender de que forma esses mecanismos estão presentes nos Planos de Carreira e Remuneração Docente vigentes, bem como documentos legais complementares, como leis, decretos e resoluções que regulamentem, ou façam menção a valorização por mérito (Cardoso; Gouveia 2025). Considera-se junto a Grochoska (2015) e Jacomini (2020), que a valorização dos professores da educação básica, além de constituir um princípio constitucional posto no Artigo 206, da Constituição Federal de 1988, é fundamental para garantir educação de qualidade socialmente referenciada. Para análise dos documentos, foram definidas duas esferas analíticas: a valorização docente, mérito e meritocracia (Cardoso; Gouveia, 2025). Essa investigação aqui integra uma pesquisa nacional em andamento, organizada por regiões geográficas, sendo esta seção correspondente à Região Sul do país. Observa-se, nos primeiros resultados, que a forma como a valorização docente é delineada nos documentos oficiais varia significativamente entre os estados, refletindo diferentes concepções políticas e pedagógicas. Dubet (2011) alerta para os riscos da adoção acrítica da lógica meritocrática, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, nas condições de trabalho e nos contextos escolares. Na mesma direção, Ravitch (2013), Morduchowicz (2003) e Tenti Fanfani (2005) destacam a ineficiência histórica e atual da meritocracia como estratégia de valorização e incentivo docente. Dessa forma, a análise realizada até o momento pretende contribuir com a reflexão sobre a efetividade das estratégias de valorização presentes nos Planos de Carreira da Região Sul do país, considerando seus efeitos na qualidade da educação e valorização docente.

Palavras-chave: Meritocracia. Educação. Docentes. Reconhecimento.

[20] *Graduanda em Pedagogia* http://lattes.cnpq.br/9520287228773035j https://orcid.org/0009-0002-9461-0266 carolboarão97@gmail.com

21. *Possui graduação em Pedagogia (1991). Mestrado (2006) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal do Paraná Estudou em Limoges-França durante o Doutorado. Atuou na Educação Básica e no Ensino Superior Público. Atualmente é professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná - União da Vitória. Faz estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal do Paraná.,* http://lattes.cnpq.br/4182840545893153](http://lattes.cnpq.br/4182840545893153)

IMPLICAÇÕES PARA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

BUENO DA ROSA, Maurício [22] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da percepção corporal, conforme a abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty, no desenvolvimento cognitivo e nas práticas pedagógicas no contexto educacional. O objetivo principal é compreender como as experiências sensoriais e corporais impactam o aprendizado e o desenvolvimento psicológico das crianças, propondo uma educação que considere essas dimensões. A problemática central está na análise de como a percepção corporal, descrita por Merleau-Ponty, pode oferecer novas perspectivas para o desenvolvimento cognitivo, desafiando as abordagens tradicionais da psicologia educacional. A metodologia adotada é qualitativa, com uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas obras de Merleau-Ponty e comentadores. Os resultados incluem compreender, como, para Merleau-Ponty, a fenomenologia cultiva uma nova teoria da aprendizagem, e um novo significado da psicologia da educação, isso pode ser evidenciado no final do prefácio da Fenomenologia da Percepção onde o filósofo afirma que a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia. Nesta esteira podemos dizer que para a criança o mundo concebido pela inteligência é posterior ao mundo percebido. E é de forma sensível e independente de uma elaboração lógica e racional, que surge a percepção da criança, portanto, ela percebe o objeto em sua forma antes mesmo que um pensamento sobre o que vê e toca seja construído. Para a criança as coisas existem com seu corpo, ao passo que é um sujeito encarnado, mas a vida nas coisas não apresenta relação com a construção dos objetos científicos. Portanto, não há como entender por um ato de interpretação intelectual os gestos dos outros, ao passo que não é no sentido comum de suas experiências que a comunicação entre as consciências está fundada. Portanto, para Merleau-Ponty é necessário que se reconheça o movimento pelo qual o sujeito se insere e se une ao mundo como irredutível, acontecendo antes mesmo da elaboração e definição intelectual do sentido. Esse estudo busca, assim, contribuir para uma educação mais integrada, que valorize o corpo e a percepção como elementos centrais na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Fenomenologia. Corporeidade. Aprendizagem.

[22] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professor do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR), *http://lattes.cnpq.br/9881608222559155, https://orcid.org/0000-0003-1407-357X, mauricio.rosa@unespar.edu.br.*

O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

BUENO, Leridiane de Meira[23] – PROFEI/UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo Silva[24] - PROFEI/UNESPAR

RESUMO

O enriquecimento curricular é uma prática pedagógica que visa ampliar o desenvolvimento e conhecimento dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo alternativas educacionais que visam complementar e expandir o currículo da classe comum, do ensino regular, de modo a atender às necessidades e explorar as possibilidades desses/as estudantes. O estudo objetiva colaborar com os profissionais, aprimorando suas práticas docentes, dando suporte ao ensino com estratégias e práticas para enriquecer o currículo para estes, atendendo as necessidades do/a estudante PAEE - Público do Atendimento Educacional Especializado-, e também oportunizando que outros tenham a possibilidade de desenvolver suas possibilidades educacionais. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, bibliográfica com coleta de dados e informações nas Escolas Municipais do Município de São Mateus do Sul. Por meio de uma pesquisa exploratória, com embasamento teórico através dos autores Sabatella (2019), Pérez; Freitas, 2014, Gardner (1995), Renzulli e Reis (1997) entre outros. A pesquisa em fase de construção pela Linha *3*: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) apresentará como Recurso Educacional um referencial didático, no formato de material eletrônico que consistirá em uma proposta de discutir concepções relativas ao indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação, buscando clarificar alguns conceitos, onde pretende-se promover a capacitação de profissionais para enriquecer sua prática, atuação e o desenvolvimento do atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, como sensibilizar e ampliar a consciência da responsabilidade pela identificação de indivíduos cuja a inteligência não se ajusta a padrões convencionais.

---

[23] *Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Rede Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR.. Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco RJ (2011 EAD). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva (2011); em Neuropsicopedagogia Clínica(2012) e em Educação do Campo(2012) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, e em Gestão Escolar(2020) pela Faculdade UNINA. Professora do Ensino Fundamental I, da rede municipal de São Mateus do Sul. E-mail leridiane.bueno.unespart5@gmail.com*

[24] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Enriquecimento Curricular.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO E ENSINO DOS PEDAGOGOS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA[25]

BULATY, Andréia [26] – UNESPAR

RESUMO

O estágio curricular supervisionado na formação do pedagogo, gera diversas inquietações como, os aspectos históricos, políticos, sociais, as concepções de estágio, a diversidade de práticas, o currículo, os conhecimentos e a concretização da identidade docente. Ter clareza do que envolve o estágio curricular supervisionado, é essencial para a realização da práxis educativa crítica, analítica, reflexiva e inclusiva. Frente a isso, o que foi produzido na última década nas teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Educação nas IES públicas das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, sobre o estágio na perspectiva inclusiva no curso de Pedagogia? Nesse sentido, o presente projeto tem por objetivo mapear e analisar as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2023 acerca do estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva inclusiva- nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação público das Regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, a fim de verificar as bases epistemológicas, os conceitos de estágio inclusivo e as temáticas proeminentes. O arcabouço teórico da pesquisa será composto de: Estudiosos da formação de professores (Pimenta *et al*., 2017; Libâneo, 2017; Pedroso et al., 2019; Gomes; Pimenta, 2019), o estágio curricular supervisionado (Pimenta; Lima, 2008; Lima, 2012; Araújo, 2020) e na inclusão (Mantoan, 2015; Vieira e Denari, 2012; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015). Essa investigação será de cunho quali-quantitativo, utilizando-se da Metodologia do Estado de Conhecimento (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021), cujos dados serão localizados nos bancos de dados dos PPGE, utilizando como descritores: "estágio curricular supervisionado", "estágio supervisionado no curso de Pedagogia", "práticas de estágio no curso de Pedagogia", "Estágio supervisionado na perspectiva Inclusiva" e "práticas inclusivas de estágio no curso de Pedagogia". Portanto, o presente projeto pretende coletar dados sobre essa etapa da formação do pedagogo e apontar o espaço que é dado à essa temática nas pesquisas, bem como discutir as várias determinações nesse objeto de estudo.

Palavras-chave: Inclusão. Formação docente. Estado do conhecimento.

---

[25] *O Texto é parte da pesquisa denominada de "Estágio na Pedagogia e a perspectiva inclusiva: Um estado do conhecimento" desenvolvida pela pesquisadora.*

[26] *Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br.*

EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO NA REGIÃO DA AMSULPAR

BULATY, Andréia [27] – UNESPAR

RESUMO

A necessidade de coletar dados e apontar reflexões sobre a educação infantil na perspectiva inclusiva é a finalidade desta pesquisa, em que a educação inclusiva se destaca como uma política educacional e social com propósito de que as escolas acolham todas as crianças, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais, bem-dotadas, com deficiência, crianças de grupos em situação de vulnerabilidade e desfavorecidas. Nesse sentido, a problemática que sustentará as ações é: a educação infantil na região da Amsulpar[28] têm se consolidado na perspectiva inclusiva? Diante dessa questão norteadora, o objetivo do projeto é investigar a educação infantil com foco na inclusão nos municípios da região da Amsulpar. Para essa investigação é utilizada a abordagem de pesquisa quali-quantitativa (Creswell; Clark, 2007), tendo como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, amparada no arcabouço teórico de: Martins; Moraes e Vivian (2019), Martins e Chemello (2019), Caramori (2014), Santos; Sternberg e Duarte (2019), Dall'Acqua e Carneiro (2014), Sternberg; Fetter e Fetter (2019), Montoan (2015), Montoan e Prieto (2023), Lima (2010) e Kassar (2022), na análise documental composta pelas políticas (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017); os dados serão coletados com pesquisa de campo a partir do acesso aos indicadores do Censo Escolar, o Portal das Secretarias Municipais de Educação, e com a realização de questionários com os responsáveis e profissionais da educação infantil. Após coleta de dados será feito a análise dos dados com o método a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Pretende-se, com esse projeto, a constituição de um espaço colaborativo de pesquisa, reflexão, produção e disseminação de conhecimento na área da educação infantil e inclusão, bem como denunciar as fragilidades e anunciar as potencialidades dessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Sujeito de Direito.

[27] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br*

[28] *A AMSULPAR é a Associação dos Municípios Sul Paranaense composta pelos munícipios de: Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freias, Paulo Frontin, Porto Vitória, São Mateus do Sul e União da Vitória.*

PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: AÇÕES COLABORATIVAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR

CALIXTRO, Eliane Aparecida [29] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [30] – UNESPAR

RESUMO

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas tem se mostrado uma necessidade cada vez mais urgente quando se considera o contexto brasileiro, em que têm-se um número crescente de estudantes inclusos. Nesse sentido, o planejamento colaborativo é um dos caminhos possíveis para a efetivação de um trabalho conjunto entre o professor do ensino regular e o professor do atendimento educacional especializado, com vistas a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é investigar a contribuição da formação de professores(as) e gestores(as) para o planejamento colaborativo de práticas inclusivas na Rede Municipal de Educação (RME) de União da Vitória/PR. Para atingir o objetivo, ancoramo-nos em estudos de autores como Libâneo (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2024).A metodologia, de natureza qualitativa e exploratória, consiste em uma pesquisa-ação realizada junto de 23 professores da RME de União da Vitória/PR, com aplicação de questionário misto. Os professores participantes são todos do ensino regular com formação em Pedagogia e/ou Educação Especial e Inclusiva. Os dados provenientes da aplicação do questionário serão analisados via Análise de Conteúdo, conforme indica Bardin (2016). Pretende-se com o estudo desenvolver ferramentas e planejamentos para disponibilizar aos educadores, estes, essenciais para trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula, favorecendo, assim, um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. O estudo investigativo encontra-se em fase de implementação.

---

[29] *Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória, docente da Rede Municipal de Educação de União da Vitória/PR, Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ e EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão, http://lattes.cnpq.br/3141217944201104, eliane.calixtro.unespar.t4@gmail.com . O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

[30] *Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito, Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão, Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas–GPEPI/CNPQ. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7044281324055317, sandra.salete@unespar.edu.br.*

Palavras-chave: Práticas Inclusivas**.** Planejamento Colaborativo. Educação Especial.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL DO PARANÁ

CARDOSO, Angela Maria [31] - UNESPAR.
WINCHUAR, Marcio Jose de Lima – UNESPAR

RESUMO

A educação no sistema prisional emerge como um direito fundamental e um instrumento para a ressocialização de sujeitos em privação de liberdade, fato que demanda a atuação de profissionais qualificados. Ao tomar como eixo central o trabalho do Pedagogo, partimos do pressuposto de que tal profissional desenvolve diversas funções nesse contexto. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral analisar as atribuições do profissional Pedagogo no âmbito da educação do sistema prisional do Estado do Paraná. Como objetivos específicos, busca-se: a) descrever as funções desempenhadas pelo Pedagogo no contexto da educação prisional do Paraná.; b) investigar as bases legais e normativas que fundamentam a atuação do Pedagogo no sistema penitenciário. Para isso, busca-se fazer uma retomada histórica do surgimento da educação no sistema prisional, orientados por Foucault (1987) bem como das leis que orientam (ou orientaram) esse sistema. Da mesma forma, a partir de aporte teórico, procura-se explorar as especificidades do trabalho do profissional Pedagogo, tomando como base pesquisas na área, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (Paraná, 2012), juntamente com autores como Julião (2016) e Freire (2023). O estudo classifica-se como qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. Primeiramente, realiza-se uma busca de trabalhos sobre o tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como palavras-chaves "pedagogo", "sistema prisional", "educação" e "prisão". Em seguida, analisa-se o Plano Estadual de Educação no sistema prisional paranaense, buscando entender as especificidades pedagógicas que se referem ao trabalho do Pedagogo. Conclui-se que a educação no Sistema Prisional é uma conquista em seu caráter ressocializador no qual o profissional pedagogo desempenha um papel crucial, entretanto, é necessário legislações efetivas que sejam capazes de dar condições profissionais capazes de propiciar a emancipação e ressocialização do sujeito. A valorização e o fortalecimento do trabalho pedagógico no contexto prisional do Paraná são investimentos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, e para o alcance dos objetivos de ressocialização previstos na legislação.

Palavras-chave: Educação Prisional. Pedagogo. Estado do Paraná.

[31] *angelacardoso061@gmail.com.*

O FAZER PEDAGÓGICO INCLUSIVO DA SUPERVISORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CORRÊA, Andreia Mauren Corrêa [32] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [33] – UNESPAR

RESUMO

A pesquisa integra os estudos da Linha 3 "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) e do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI/CNPQ), sendo financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Abordando uma temática relevante para a efetivação de práticas inclusivas, trazendo como problemática a atuação da Supervisora da Educação Infantil na rede municipal de União da Vitória-PR com relação a um ensino e aprendizagem inclusivo para todas as crianças da primeira infância. Esse estudo encontra-se próximo da fase final de conclusão do mestrado, sendo assim, dedicado as análises dos resultados e na discussão crítica da fundamentação teórica com as informações obtidas no campo de pesquisa. Com a problemática: Como a formação continuada pode contribuir para o fazer pedagógico inclusivo da Supervisora? Apresentando como objetivo geral: Compreender como a formação continuada da Supervisora pode contribuir na construção das práticas inclusivas na Educação Infantil da rede municipal de União da Vitória-PR. Para atingir esse objetivo realizou-se um levantamento bibliográfico em importantes autores(as) contemporâneos(as) como: Paulo Freire, Isabel Alarcão, Maria Roldão, Sônia Kramer, Mônica Kassar, Antônio Nóvoa, Sandra Silva, José Libâneo, Vitor Paro e demais pesquisadores(as) da área, realizando uma exploração qualitativa desse material, bem como, nos dados obtidos com a pesquisa de campo e na intervenção formativa caracterizada como Grupo de Trabalho Colaborativo com o público participante da pesquisa, assim esse estudo exploratório está sendo realizado de acordo com a metodologia da pesquisa-ação. Desse modo, os resultados parciais adquiridos ressaltam a importância de a gestão educacional mediar um ambiente colaborativo por meio de um planejamento em conjunto, fortalecendo e articulando a troca e as parceiras entre professores(as), bem como nos(as) profissionais que atendem as crianças individualmente. Salienta-se também a necessidade do conhecimento de variadas estratégias

[32] *Mestranda do Programa de Mestrado Profissional nem Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) licenciada em Pedagogia e especialista em Educação Especial e Inclusiva, participante do EPEDIN (Espaço de Pesquisa em Educação Direito e Inclusão e do Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas (GPEPI/CNPQ), bolsista CAPES e professora de Educação Infantil dos municípios da União da Vitória/PR e Porto União/SC, http://lattes.cnpq.br/8904861365017095, e andreiacorrea@yahoo.com.*

[33] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br.*

metodológicas de ensino que favorecem todas as crianças com ou sem deficiência. Tornando assim, os ambientes da Educação Infantil mais inclusivos, com democratização e qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Planejamento Colaborativo. Mediação Pedagógica.

MENINO VESTE AZUL, MENINA VESTE ROSA: NARRATIVAS DE MÃES DE HOMOSSEXUAIS

DELONG, Silvia Regina[34] – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho faz parte do meu projeto de pesquisa (TIDE) e tem por objetivo analisar a construção das identidades sociais das mães de homossexuais (*gays* e lésbicas) através de narrativas orais tendo em vista as suas experiências pessoais. Para isso, faz-se necessário elucidar quais são os desafios do processo de aceitação de um(a) filho(a) homossexual com o intuito de compreender de que maneira ocorre tal processo (MODESTO, 2008; COSTANTIN, 2011). Inicialmente, será feita uma pesquisa bibliográfica sobre as diversas práticas narrativas (PAIVA, 2008; BRUNER, 2002), bem como os papeis das narrativas no processo de construção de identidades (HALL, 2005; MAHER, 1996; MOITA LOPES, 2002, BAUMAN, 2005, dentre outros). Em seguida, a pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná e, após aprovação serão feitas entrevistas com gravação em áudio e, posteriormente, transcritas de forma literal. Os pressupostos teóricos que serão utilizados se baseiam na pesquisa qualitativa e interpretativa de análise (MARTINS e BICUDO, 1994; GONZÁLEZ REY, 2002; DENZIN e LINCOLN (2006) com foco nas subjetividades de cada entrevistada, sem ter a preocupação em obter generalizações e/ou números. Por fim, pretendo participar de eventos com publicação de artigo científico sobre o assunto, bem como elaborar um livro denominado "Menino veste azul, menina veste rosa": narrativas de mães de homossexuais. Para preservar a identidade das mães entrevistadas serão utilizados pseudônimos. Acredito que por tratar-se de um tema bastante relevante poderá ser de grande valia para futuras pesquisas, principalmente na área da Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Mães de homossexuais. Narrativas de aceitação. Construção das identidades sociais.

.

[34] *Doutora em Linguística Aplicada, professora adjunta na área de Língua Espanhola,* https://lattes.cnpq.br/7662414782160884 *,https://orcid.org/0000-0002-8579-0149,sradelong@gmail.com.*

ELEMENTOS DO DIÁLOGO VERDADEIRO

DERPHO P., Cendi Naara [35] – UNESPAR
NATUS A., Érika [36] – UNESPAR
MARKIEVICZ, Mariana [37] – UNESPAR
LAMERA A. S. C., Tainá[38] – UNESPAR

RESUMO

Na atual realidade da educação, situações como imposição de ideias, arrogância, falta de escuta e de confiança dificultam o desenvolvimento de um ambiente verdadeiramente educativo. Quando os educadores e estudantes não se permitem ao diálogo, o aprendizado deixa de ser uma relação propicia a construção de conhecimentos, e passa a ser uma relação de poder. Diante desse contexto, surge uma importante reflexão: sem amor, humildade, esperança, fé e pensamento crítico, será possível construir um diálogo verdadeiro? Partindo desse questionamento, o presente resumo tem por objetivo apresentar os estudos realizados em sala de aula na disciplina de Seminário Integrador e Interdisciplinar, referente ao tema "Elementos do Diálogo Verdadeiro", buscando a compreensão dos elementos fundamentais para a construção de um diálogo verdadeiro. Fundamentado nas obras de Karel Kosik "Dialética do Concreto" (1976) e "Pedagogia do Oprimido" (2019) de Paulo Freire. A metodologia utilizada foi qualitativa exploratória, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos revelam que o diálogo verdadeiro vai além de um simples compartilhamento de palavras, sendo uma prática transformadora, baseada no outro. Dentro desse contexto, o diálogo é compreendido como a união entre a ação e a reflexão, um diálogo verdadeiro exige práxis, ou seja, reflexão, ação, reflexão e transformação, sendo assim concluímos que o diálogo é a base para uma educação libertadora, pois promove escuta, respeito, troca mútua e construção coletiva de saberes.

Palavras-chave: Diálogo. Amor. Humildade. Transformação. Educação.

[35] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Assistente Administrativo. cendinaara17@gmail.com https://lattes.cnpq.br/2520176732640791*
[36] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Professora auxiliar na rede pública de Ensino de Porto Vitória. erika20an@gmail.com https://lattes.cnpq.br/9573099948956320*
[37] *Graduanda em Pedagogia, Professora PSS na rede municipal de Ensino de Paulo Frontin. markieviczmariana365@gmail.com https://lattes.cnpq.br/8742322157267026*
[38] *Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Professora na rede municipal de Ensino de União da Vitória. Monitora acadêmica. Chaveztaina687@gmail.com https://lattes.cnpq.br/4912262557734058*

IMPACTO DA JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ

DOMINGUES JUNIOR, Laudemir [39] – UNESPAR
CREMA, Everton Carlos [40] – UNESPAR

RESUMO

A educação inclusiva é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal, mas sua efetivação ainda encontra dificuldades que, muitas vezes, exige a atuação do Poder Judiciário. Com base na concepção de judicialização dos direitos sociais (Barroso, 2013), este estudo parte do entendimento de que o Judiciário tem assumido um papel relevante na efetivação de garantias constitucionais diante da omissão ou insuficiência das políticas públicas. A metodologia adotada consiste em uma revisão crítica da literatura jurídica e análise de decisões judiciais proferidas pelo Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR), considerando decisões públicas de acesso eletrônico oriundas de diferentes regiões do estado, com ênfase em casos de inclusão escolar entre 2020 e 2023, permitindo a compreensão da atuação judicial mediante às demandas por inclusão nas escolas paranaenses. O objetivo central é mapear como o Ministério Público e o TJ-PR têm atuado para assegurar o acesso de crianças com deficiência ao ensino regular. A análise revela que a via judicial tem sido fundamental na imposição de medidas como a oferta de profissionais de apoio, recursos pedagógicos e adaptações estruturais, sendo essas determinações frequentemente baseadas em laudos técnicos que atestam as necessidades específicas dos alunos. No entanto, os dados também apontam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, para que a inclusão escolar não dependa exclusivamente da via judicial. Assim, o estudo contribui para o debate sobre os limites e as potencialidades da atuação judicial na consolidação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ações judiciais. Acessibilidade. Direitos Fundamentais. Políticas públicas.

[39] Acadêmico do curso de Direito (UNESPAR), bolsista do Projeto Rede Incluir (USF/SETI/Fundação Araucária), http://lattes.cnpq.br/9342943427726718, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.
[40] Doutor em Educação pela UFPR, professor do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR), http://lattes.cnpq.br/1166474189014127, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.

AVANÇOS E RETROCESSOS NAS RESOLUÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ENTRE AS RESOLUÇÕES DE 2019 E 2024

EL-DINE, Samira[41] – UNESPAR
CARDOSO, Cristina [42] – UNESPAR

RESUMO

O seguinte trabalho objetiva identificar avanços e retrocessos entre as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, sendo estas nomeadas como: CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 4/2024. Para desenvolver este estudo documental comparativo se apresentou como necessário identificar o histórico das leis da formação de professores entre os anos de 2015 a 2024, sendo estas: o CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 assim foi possível identificar os tensionamentos do processo desde a elaboração até a aprovação das leis de formação de professores a exemplo aponta-se trocas de governo com processo de impeachment e a vinculação rígida da formação à BNCC e, consequentemente, perda de autonomia institucional, aponta-se ainda os possíveis impactos na formação de professores e na valorização docente apontados em análises realizadas por Dourado (2015 e 2013), Monlevade (2000) e Coimbra (2020). Para tanto, foi realizada uma análise detalhada das duas resoluções e, a partir de tal, desenvolvida uma tabela separada por categorias. As categorias elencadas para discussão foram aquelas que versam sobre a formação e geram impacto na valorização docente.

Palavras-chave: Formação docente. Política. Valorização. Avanços. Retrocessos.

[41] *Sétimo período do curso de pedagogia, professora, http://lattes.cnpq.br/2835614798859331, samiradaniaeldine@gmail.com.*

[42] *Possui graduação em Pedagogia (1991). Mestrado (2006) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Estudou em Limoges-França durante o Doutorado. Atuou na Educação Básica e no Ensino Superior Público. Atualmente é professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná- União da Vitória. Faz estágio de Pós Doutorado na Universidade Federal do Paraná., http://lattes.cnpq.br/4182840545893153, https://orcid.org/0000-0002-0563-1413, Cristina Cardoso@unespar.edu.br.*

POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS COM MENOR IDHM NA REGIÃO SUL DO ESTADO DO PARANÁ

FLEITUCH, Leticia [43] – UNESPAR
CREMA, Everton [44] – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho abordará como a política educacional municipal interfere nos currículos da rede de ensino que possuem o menor IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), inicialmente tomou-se como base os currículos disponibilizados nos sites dos municípios que apresentam os dados da educação infantil, deste modo pode-se delimitar a pesquisa focando apenas em quatro municípios sendo estes: Antônio Olinto, General Carneiro, Bituruna e Cruz Machado. A escolha para focar na Educação Infantil se justifica pela sua relevância no desenvolvimento integral da criança, sendo a base para a aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, entender como os municípios estruturam os currículos permite identificar quais prioridades são estabelecidas e de que forma a legislação nacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aplicada em cada município. Deste modo compreende-se que há adaptações locais às diretrizes nacionais, quais são as prioridades educacionais evidenciadas nos documentos curriculares e como essas escolhas dialogam com as realidades socioeconômicas de cada município, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e comparativo. Os currículos foram coletados nos sites oficiais dos municípios selecionados, sendo analisados à luz das orientações da BNCC e de referenciais teóricos da área da Educação. A comparação entre os documentos permitirá mapear possíveis padrões, diferenças e lacunas na implementação das políticas curriculares, contribuindo para a reflexão sobre equidade e qualidade na oferta da Educação Infantil em contextos de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Política educacional municipal. Curriculum. Educação inclusiva.

[43] *Formada em Pedagogia pela UNESPAR, bolsista do projeto Rede Incluir, http://lattes.cnpq.br/0421839027521507.*

[44] *Doutor em Educação pela UFPR, professor do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR), http://lattes.cnpq.br/1166474189014127, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.*

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO PARANÁ: AVANÇOS NORMATIVOS E PERMANÊNCIA DE PRÁTICAS EXCLUDENTES

FLEITUCH, Manuela[45] - UNESPAR
CREMA, Everton Carlos[46] - UNESPAR

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil é direito garantindo de todos os alunos da rede pública e privada no estado do Paraná assegurados por legislações, como a Constituição Federal de 1988 a LDBEN nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além da legislação estadual nº 18.419/2015. Esse trabalho visa realizar uma análise crítica das políticas públicas de educação especial no Brasil, com foco específico no estado do Paraná, evidenciando as tensões entre o discurso da inclusão escolar e a permanência de práticas segregacionistas. O objetivo é compreender os desafios e contradições na implementação da educação inclusiva, particularmente diante da resistência observada em políticas estaduais como a do Paraná, que adota o conceito de "inclusão responsável e gradativa", mantendo e financiando escolas especiais, majoritariamente filantrópicas, o que contribui para a consolidação de um sistema educacional dual e para a perpetuação de desigualdades no acesso à educação. Fundamentado em autores como "Mantoan (2006), Caiado e Laplane (2009) e Luciana García (2004) ". O estudo aponta que, apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão enfrenta barreiras estruturais, políticas e culturais, comprometendo a universalização do direito à educação. Conclui-se que a superação desses impasses exige o fortalecimento de políticas públicas contínuas, colaborativas e comprometidas com a equidade, valorização da diversidade e a transformação das práticas escolares excludentes.

Palavras Chaves: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Direito à Educação. Paraná.

[45] *Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná, bolsista do Projeto Rede Incluir: Direitos Inclusivos, Educação e Tecnologias Assistivas. (USF/SETI/Fundação Araucária). https: //lattes.cnpq.br/3088310309739075, emanuelafleituch75@gmail.com.*

[46] *Doutor em Educação pela UFPR, professor do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR), http://lattes.cnpq.br/1166474189014127, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.*

INSPIRAÇÕES DIDÁTICAS: O LIVRO IMPRESSO E SEU POTENCIAL PARA ALÉM DA LEITURA

FOETSCH, Alcimara Aparecida [47] – UNESPAR
TURKOT, Jessica [48] – UNESPAR
SCHORR, Kaynan Gabriel [49] – UNESPAR

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar o potencial dos livros impressos para além da leitura, por meio da proposição de uma série de atividades didáticas desenvolvidas a partir do acervo da Biblioteca polonesa da Unespar, que se localiza no Campus União da Vitória. A iniciativa está vinculada ao Projeto de Extensão "Observatório polonês da Unespar" e propõe ações extensionistas que abrangem a exploração do universo dos livros infantis, a contribuição de Janusz Korczak - médico, pediatra, pedagogista, escritor, autor infantil, publicista, ativista social e oficial do Exército polonês - para a Pedagogia, e a análise dos elementos constitutivos dos livros físicos, como ex-líbris, dedicatórias, marcas de uso e selos de procedência. Além disso, destaca-se a presença de objetos encontrados e preservados no interior dos livros, como pertences, achados e guardados, evidenciando as múltiplas possibilidades do livro impresso como recurso pedagógico e inspirador. Dessa forma, busca-se fomentar o interesse pela Biblioteca polonesa, além de incentivar outras instituições e associações a adotarem boas práticas de conservação e utilização de acervos, compreendendo que o livro físico pode ser um instrumento para atividades que vão além da leitura tradicional.

Palavras-chave: Biblioteca. Extensão Universitária. Polônia.

[47] *Pós-Doutora em Geografia (UFC-2019); Professora Associada do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6965790680349758. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9134-1040. E-mail: alcimara.foetsch@unespar.edu.br*

[48] *Acadêmica da 3ª Série do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória. Bolsista PIBEX/FA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4657234305285293. E-mail: turkotjessica8@gmail.com*

[49] *Acadêmico da 3ª Série do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória. Bolsista PIBIS/FA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6776813599598296; E-mail: kaynanschorr123@gmail.com*

O TEÓRICO LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANKIO, Carina[50] – UNESPAR
MOTTA, Joice[51] – UNESPAR
BULATY, Andreia[52] – UNESPAR

RESUMO

O presente estudo é de natureza bibliográfica, desenvolvido na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, e tem como objetivo apresentar a contribuição de Lev Semionovich Vigotski para a educação infantil. A pesquisa surgiu do interesse em conhecer quem foi Vigotski e qual o legado que ele deixou para a educação infantil? Vigotski foi um teórico russo que destacou a importância das relações sociais e do meio cultural no desenvolvimento das crianças. Sua teoria, conhecida como histórico-cultural, mostra que o aprendizado acontece a partir das interações e da mediação com o outro, especialmente por meio da linguagem. Entre os principais conceitos estudados e que vêm sendo aplicados na prática com crianças da educação infantil, estão as funções psicológicas superiores (como atenção, memória, pensamento, emoção e consciência), que se desenvolvem com a ajuda de ferramentas culturais e da interação com outras pessoas (Vigotski, 2007); os signos e a linguagem como instrumentos para o desenvolvimento (Vigotski, 1991); a mediação do adulto ou do colega mais experiente; e as zonas de desenvolvimento proximal, que mostram aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda (Vygotsky, 2008). A teoria de Vigotski é relevante para a educação infantil para pensar nas práticas pedagógicas que valorizem as interações, a linguagem e o potencial de cada criança na educação infantil.

Palavras-chave: Vigotski. Educação Infantil. Teoria histórico-cultural.

[50] *Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, cafmuran@outlook.com.*
[51] *Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, joicemotta198@gmail.com.*
[52] *Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br.*

AS DISCUSSÕES PRODUZIDAS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO AO MÉTODO FÔNICO: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO (2014-2024)

FRANKIO, Carina [53] – UNESPAR
BUENO, Kelyn [54] – UNESPAR

RESUMO

A alfabetização pode ser compreendida como um processo fundamental para a participação social, permitindo que o indivíduo tenha acesso pleno à cultura escrita e, exerça sua cidadania de maneira crítica e autônoma (Soares, 2004). Na alfabetização, os métodos de ensino da leitura e da escrita organizam-se em dois grandes grupos: os métodos sintéticos, que partem das menores unidades da língua, como fonemas, letras e sílabas, e métodos analíticos, que partem de unidades maiores, como palavras, frases e textos. Dentre os métodos sintéticos, destaca-se o método fônico, que se fundamenta na consciência fonológica, ensinando o aprendiz a identificar, discriminar e manipular sons da fala para, posteriormente, associá-los às suas representações gráficas (Cagiari, 2009). Tal abordagem defende que o domínio das relações fonema-grafema é essencial para a construção de uma leitura fluente e precisa. Nesse contexto, o presente trabalho, tem como objetivo analisar como o método fônico de alfabetização tem sido discutido nos programas de pós-graduação no Brasil, entre os anos de 2014 e 2024. A pesquisa seguirá a metodologia do Estado do Conhecimento, de natureza qualitativa e quantitativa (morosini,2021), que busca identificar, organizar, e sistematizar a produção acadêmica sobre um tema, evidenciando tendências, lacunas e contribuições no campo educacional. Serão analisadas dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), A metodologia é composta por quatro etapas: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. Os dados coletados serão organizados em tabelas para facilitar a visualização e análise. Essa abordagem contribuirá para compreender como os estudos acadêmicos têm apresentado o método fônico, especialmente diante das políticas públicas de alfabetização. Espera-se que este trabalho amplie o debate sobre os métodos de alfabetização, especialmente sobre o método fônico, a partir de pesquisas já consolidadas.

Palavras-chave: Método Fônico. Alfabetização. Estado de Conhecimento.

[53] *Graduanda do curso de Pedagogia da UNESPAR, link do currículo lattes, cafmuran@outlook.com*.
[54] *Doutoranda em Educação- PPGE UFPR. Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, ORCID: 0000-0003-0645-1454, kelyn.unespar@gmail.com*.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

FRENZEL, Jaline [55] – UNESPAR
CARDOSO, Cristina [56] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo pretende apresentar os resultados preliminares da pesquisa em andamento sobre a valorização docente. A análise documental será realizada a partir de legislações, relatórios oficiais e documentos relacionados ao PNE à luz do referencial teórico, a exemplo de Grochoska & Gouveia (2020), Menezes & Souza (2018) e Dourado (2017), utilizando estudos acadêmicos e científicos que abordem o tema da valorização docente, a fim de compreender o impacto das políticas públicas educacionais. O objetivo é analisar o desenvolvimento das metas relacionadas ao assunto em tela no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-1024. O estudo terá como recorte geográfico os estados do Paraná-PR e Santa Catarina-SC, no que tange às metas referentes à valorização docente. Percebeu-se que até o momento, o Paraná, segundo o site de monitoramento ipardes.pr.gov.br atingiu 78% da meta 15; 72% da meta 16; e 89% da meta 17, até o ano de 2023. Já Santa Catarina, através do site sede.sc.gov.br, atingiu 66% da meta 15; 63% da meta 16; e 92% da meta 17, até o ano de 2023.

Palavras-chave: Plano Nacional da Educação. Valorização docente. Políticas públicas educacionais.

[55] *Sétimo período do curso de Pedagogia, auxiliar de cobrança, http://lattes.cnpq.br/6740158695234330, ja_linef@hotmail.com.*

[56] *Possui graduação em Pedagogia (1991). Mestrado (2006) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Estudou em Limoges-França durante o Doutorado. Atuou na Educação Básica e no Ensino Superior Público. Atualmente é professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná- União da Vitória. Faz estágio de Pós Doutorado na Universidade Federal do Paraná., http://lattes.cnpq.br/4182840545893153, https://orcid.org/0000-0002-0563-1413, cristina.cardoso@unespar.edu.br.*

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:POSSIBILIDADES E USOS

GLAAB, Andressa[57]– UNESPAR
SACHINSKI, Ivanildo[58] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa analisa a utilização da Psicomotricidade na Educação Infantil e sua relevância nessa fase educativa. Metodologicamente utilizamos da literatura especializada objetivando apresentar um aporte de conhecimento sobre a importância do desenvolvimento psicomotor para as crianças, tendo como principais referências, Vitor da Fonseca, Jean Le Bouch, Arnair Pilar Sánchez, Graciele Aparecida Porn e Rejane Steidel, dentre outros. Buscamos entender os benefícios de inserir no cotidiano das atividades da Educação Infantil propositalmente atividades que gerem ações que tornem este ambiente propício para o desenvolvimento integral da criança, tanto nos aspectos cognitivos, emocionais e físicos. É na Educação Infantil que a criança está formando sua personalidade, desenvolvendo noções corporais sobre si mesma, superando suas dificuldades e ressaltando suas potencialidades. Com esse estudo bibliográfico, buscamos elencar os benefícios da Psicomotricidade a longo prazo, e ao mesmo tempo, apontar os diversos transtornos psicomotores e dificuldades que podem ter como fonte a falta de estímulos adequados nessa fase, muitas delas inclusive que podem gerar dificuldades em fases posteriores da escolarização. Esta pesquisa encontra-se em andamento, com a construção do aporte teórico.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Transtornos Psicomotores.

[57] *Acadêmica do curso de Pedagogia (Unespar-União da Vitória). Email glaabandressa@gmail.com*
[58] *Professor do Colegiado de Pedagogia (Unespar – União da Vitória) Doutorando em Educação – Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Email: ivanildosachinski@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0009-78722*

UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

GREGÓRIO, Regiane [59] – UNESPAR
BULATY, Andréia [60] – UNESPAR

RESUMO

É natural no ser humano a conexão entre os ouvidos e todo o corpo ao ouvir uma melodia ou ritmo, espontaneamente, as mãos, pés, cabeça e tronco começam a se movimentar. Além dos movimentos corporais físicos, a música desperta emoções de maneira profunda. Desse modo, o espaço que a música ocupa no ensino das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Ora transita entre ser momentos de brincadeiras/descontração, por vezes sendo utilizada em datas comemorativas esporádicas descontextualizadas do processo de construção do conhecimento científico, ora como pretexto ou recurso pedagógico, às vezes sem um aprofundamento de suas linguagens específicas, esquecendo de trabalhar a sensibilidade, o desenvolvimento da imaginação, a comunicação e a expressão social e cultural dos alunos. Frente a esse campo de conhecimento, emerge a necessidade de saber: qual a temática proeminente nas teses e dissertações que discutem a música nos anos iniciais no período de 2014 a 2024 no banco de dados da BDTD? Tendo como objetivo analisar a temática proeminente sobre a música nos anos iniciais do ensino fundamental nas produções do banco de dados BDTD no período de 2014 a 2024, a fim de, verificar como a mesma ocupa o espaço no processo formativo da criança. O arcabouço teórico que embasa a presente pesquisa é composta por Jeandot (2012), Britto (2003), Wolffenbüttel (S/A), entre outras. Para responder o objeto de estudo recorremos a uma pesquisa qualitativa (Triviños, 2019) utilizando-se da Metologia do Estado do Conhecimento (Morosini; Santos; Bittencourt (2021), tendo como descritores de pesquisa, as palavras: "música nos anos iniciais", "música", "música na infância" e "práticas musicais" em pesquisas de teses e dissertações que abrangem o período de janeiro de 2014 a dezembro de 2024 no site do BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). A pesquisa está em andamento.

Palavras-chave: Música nos Anos Iniciais. Desenvolvimento Integral. Linguagem Musical.

[59] *Cursando Pedagogia, reggygregorio@gmail.com, 6936500603471033.*
[60] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL- ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VITÓRIA- PR.

HENZ, Crislaine Berres[61] – UNESPAR
BULATY, Andréia[62] – UNESPAR

RESUMO

A pesquisa tem como tema a análise das políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e sua implantação na Rede Municipal de Ensino do município de Porto Vitória-PR, com foco nas instituições que ofertam a educação infantil. Parte- se da experiência da autora como professora na rede municipal e da constatação de lacunas entre a gestão e as práticas inclusivas na educação infantil, buscando compreender como o município efetiva os direitos das crianças com deficiência conforme preconizado pelas políticas públicas nacionais. O objetivo é investigar como a legislação educacional brasileira para a educação infantil na perspectiva inclusiva, especialmente após 2008, está sendo implementada no município de Porto Vitória, analisando documentos institucionais, práticas pedagógicas e estruturas de atendimento especializado, com o intuito de saber: como está sendo implementada a política para a educação infantil na perspectiva inclusiva no munícipio de Porto Vitória? Adota-se uma abordagem qualitativa, com fundamento em pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores da Educação Especial e da Educação Infantil, visando identificar e compreender as ações já implementadas no contexto municipal. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Mendes, Oliveira, Shiroma e nos documentos oficiais levando em consideração os direitos das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão sendo garantidos no município, conforme as políticas nacionais, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº

[61] *Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná(2017), graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá(2019), especialização em Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado- Educação Especial e pelo Centro de Ensino Superior de Maringá(2022), especialização em Pós Graduação em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional(2021) e especialização em Pós Graduação em educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino Superior de Maringá(2021). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Porto Vitória e Professora da Prefeitura Municipal de União da Vitória. Link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/6813972505364407 E-mail: henzcrislaine@gmail.com.*

[62] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br*

13.146/2015) e a Declaração de Salamanca (1994), os quais reconhecem o direito à educação inclusiva desde a infância. A pesquisa encontra-se em fase inicial de desenvolvimento e busca identificar ações já implementadas no município. Espera-se, ao final, analisar as práticas e estruturas existentes, relacionando-as às diretrizes das políticas públicas inclusivas, e propor uma cartilha digital com protocolos de ação para subsidiar a gestão na reestruturação da Educação Especial na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas públicas. Educação Infantil. Legislação Municipal.

CÉLESTIN FREINET: UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

HORTIZ, Evelin[63] – UNESPAR
NASCIMENTO H., José Gabriel [64] – UNESPAR
MARTINAZZO M., Lorraine Sohayla[65] – UNESPAR
BULATY, Andréia[66] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa emerge das discussões realizadas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, na turma do 2º ano do curso de Pedagogia, com o objetivo de apresentar a Pedagogia Frenetiana e suas bases para o desenvolvimento da educação infantil. Utilizando a pesquisa bibliográfica, a análise explora a contribuição do método de Freinet para a educação infantil. Célestin Freinet, pedagogo francês do século XX, dedicou a sua vida a reinventar a escola como uma verdadeira escola. Seu principal conceito inovador de uma educação mais ampla, estava particularmente destinado a mudar a instituição escolar convencional em um espaço ativo para a promoção da democracia, a colaboração mútua e o relacionar a realidade sensível do entorno em que os alunos estão inseridos. Tendo como foco uma educação cooperativa, popular, voltada ao desenvolvimento do tateamento, que a pesquisa, busca conhecer de que maneira a Pedagogia Freinet contribui com a educação infantil? Sua visão pedagógica revolucionária, surge de suas próprias experiências como educador em sala de aula, que incorporou dos princípios progressistas do influente movimento da Escola Nova, e se inspirou nas contribuições teóricas de pensadores renomados como Piaget, com sua ênfase no desenvolvimento cognitivo através da ação, e Vygotsky, que destacou a crucial importância da interação social e do contexto cultural no complexo processo de aprendizagem infantil. A materialização de sua pedagogia inovadora se deu com a criação e implementação de diversas técnicas pedagógicas singulares, que dava voz aos alunos, tais como: a imprensa escolar, a correspondência interescolar, as aulas passeio, a livre expressão, o jornal mural, a organização flexível dos planos de trabalho individualizados, e as assembleias de classe, espaços de diálogo e decisão coletiva. Todas essas técnicas dirigiam-se para o fomento da autonomia individual, a promoção da expressão livre autêntica, e a construção coletiva e significativa do conhecimento. A Pedagogia Frenetiana contribui para a educação infantil ao priorizar a experiência da criança, estimular sua autonomia e promover a cooperação. O presente estudo se ampara nos escritos de: Freinet (1996), Piaget (1976), Vygotsky (1984), entre outros.

---

[63] *Cursando Pedagogia, estagiária do município de União da Vitória, https://lattes.cnpq.br/7279033234082716, e hortizevelin@gmail.com.*

[64] *Cursando Pedagogia, Bolsista do PIBID subprojeto Pedagogia e Professor auxiliar no município de Porto União – SC, : https://lattes.cnpq.br/9521405958081940 e gabrielzhuk@gmail.com.*

[65] *Cursando Pedagogia, bolsista do Subprojeto PIBID, https://lattes.cnpq.br/6464681540960007, e sohaylalorraine099@gmail.com.*

[66] *Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br.*

Palavras-chave: Pedagogia. Experiência. Criança.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: EM BUSCA DE ALUNOS CRÍTICOS E CONSCIENTES

HORTIZ, Evelin [67] – UNESPAR
NUNES L., Carolina [68] – UNESPAR
RIBEIRO S. P., Flávia[69] – UNESPAR
SILVEIRA S., Liliane[70] – UNESPAR
FLEITUCH, Letícia[71] – UNESPAR

RESUMO
A educação libertadora considera a transformação do aluno por meio do diálogo e da conscientização crítica. Neste sentido, efetiva-se a educação como libertação. Para tanto, é necessário repensar o papel do professor, no qual, ele passa de um simples transmissor para um mediador da aprendizagem, efetivando-se assim a práxis pedagógica. Neste viés, como podemos refletir sobre essa proposta de transformação? O presente resumo tem por objetivo apresentar as discussões provenientes das aulas da disciplina de Seminário Integrador e Interdisciplinar, em qual foi estudado as obras Pedagogia do Oprimido (Freire, 2019) e Dialética do Concreto (Kosik, 1960). Para Kosik (1960), o ser humano em si, transforma a sociedade pela forma que ele compreende a sua realidade. Freire (2019) afirma que a educação libertadora se localiza no diálogo. Para tanto, a educação deve ser a principal ferramenta para a análise crítica da realidade. Os próprios alunos constroem conhecimento por meio das suas vivências. Diante disso, a prática pedagógica deve ser criativa, dinâmica e reflexiva, pois a educação é espaço de liberdade, construção coletiva, formando principalmente seres humanos. Por fim, aponta-se que é primordial que professor e os alunos analisem juntos situações reais, reconheçam as contradições e busquem soluções para as questões discutidas.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Transformação. Problematização. Diálogo.

[67] *Cursando Pedagogia, estagiária no município de União da Vitória, https://lattes.cnpq.br/7279033234082716, e hortizevelin@gmail.com.*
[68] *Cursando Pedagogia, Monitora de educação especial município de Canoinhas, https://lattes.cnpq.br/0026202247405701, e carolinanunes67cn@gmail.com.*
[69] Formação de Docentes, *cursando Pedagogia, Professora Municipal de União da Vitória dos anos iniciais e educação infantil, http://lattes.cnpq.br/5147289467736317, flaviaribeirola@gmail.com.*
[70] Formação de Docentes, *cursando Pedagogia, autônoma, https://lattes.cnpq.br/0498695091997011, e silveira.sliliane@gmail.com.*
[71] *Graduada em Pedagogia Unespar (2024) , http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, https://orcid.org/0000-0002-5280-1462 , e-mail: leticiafleituchunespar@gmail.com.*

UM OLHAR SOBRE A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CCEB DA UNESPAR, CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA[72]

KAWALES, Mattos Pereira Maria Bruna[73] – UNESPAR
JUNGES, Kelen dos Santos[74] - UNESPAR

RESUMO

Compreende-se que a formação docente é essencial para o desenvolvimento social e profissional das pessoas, mas é notório que histórica e politicamente esse processo formativo envolve inúmeros desafios, sobretudo, no contexto do ensino superior o que vem sendo evidenciado nos altos índices de evasão nas licenciaturas. Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: quais as causas da evasão dos cursos de licenciatura do Centro de Áreas das Ciências Exatas e Biológicas (CCEB) da UNESPAR campus União da Vitória, ao considerar aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos? O objetivo geral é mapear e analisar os motivos que levaram à evasão nos cursos antes da conclusão. Para isso, a metodologia elencada foi uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, baseada em uma pesquisa bibliográfica com análise documental, complementada por pesquisa de campo. Assim, a fundamentação teórica está embasada nos estudos de: Durham (2003) e Oliven (2002), que analisam a educação superior no Brasil; Santos (2014) e Lima (2008), entre outros. Para a pesquisa de campo foi utilizado um questionário via google forms e enviado para todos os estudantes identificados como "desistentes" dos cursos do CCEB, no período de 2018 a 2023. O estudo encontra-se em fase de análise dos dados coletados. Os resultados parciais encontrados são: com base nas respostas obtidas, observa-se que o índice de evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Exatas e Biológicas (CCEB) da UNESPAR, campus de União da Vitória, foi consideravelmente alto no período de 2018 a 2023. Os resultados parciais revelam que os fatores de evasão são influenciados por aspectos institucionais, pessoais e socioeconômicos. Esses resultados, podem ajudar a pensar em ações que melhorem o apoio aos alunos e reduzam o número de desistências nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Evasão. Formação Docente. Ensino Superior. Cursos de Licenciatura.

---

[72] *Este estudo faz parte do Programa de Iniciação Científica da UNESPAR e, também, do Grupo de estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX, do Curso de Pedagogia da UNESPAR, campus União da Vitória.*

[73] *Estudante do Curso de Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/4397037672116327, bruna.mattosmorais@gmail.com*

[74] *Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia e Vice-diretora da Unespar, Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/1361563985021026, kelen.junges@unespar.edu.br.*

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

KEPPEN, Luís Henrique[75] - PROFEI/ UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[76] - UNESPAR

RESUMO

A educação musical exerce um papel fundamental na formação integral do indivíduo. Conforme apontam Birkenshaw-Fleming (1993) e Penovi (1971), a musicalização contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto motores. No entanto, observa-se que muitos profissionais da educação enfrentam dificuldades na implementação de práticas pedagógicas eficazes, o que resulta em uma exploração limitada do potencial educativo da musicalização, especialmente em contextos inclusivos. Esta pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo central problematizar a escassez de metodologias ativas voltadas ao ensino da musicalização para alunos com deficiência. A fundamentação metodológica do estudo baseia-se nas contribuições dos musicistas Carl Orff (1935) e Murray Schafer (1991), cujas abordagens propõem estratégias alternativas para o ensino musical, com ênfase na percepção sonora como elemento essencial na musicalização infantil. A pesquisa encontra-se na fase de organização das etapas metodológicas e integra a linha 03 "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A metodologia de abordagem qualitativa, com apoio em estudo exploratório e pesquisa de campo. Como Recurso Educacional pretende-se desenvolver formações e E-book com metodologias ativas de musicalização. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam de forma significativa para o campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão por meio da musicalização. Almeja-se, assim, oferecer subsídios metodológicos que sejam facilitadores e eficazes, promovendo uma educação musical de qualidade e acessível a todos os estudantes.

---

[75] *Mestrando no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela linha de pesquisa: Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Na Universidade Estadual do Paraná. Graduado em Licenciatura em música Pela UNC (2015). Possui especialização em Educação Especial (2016), Didática da Educação Básica (2018) e Educação do Campo (2018) pela Universidade Padre João Bagozzi. Professor efetivo no município de Irineópolis-Santa Catarina. Integrante do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão- EPEDIN da universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. E-mail: luis.henri.keppen.unespar.t5@gmail.com*

[76] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

Palavras-chave: Educação musical. Musicalização. Inclusão.

MARIA MONTESSORI NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

KURYLUK, Karine Larissa [77] – UNESPAR
CARNEIRO, Bruna de Souza [78] – UNESPAR
PINTO, Brenda Bojarski Marques[79] – UNESPAR
BULATY, Andreia[80] – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, elaborada no âmbito da disciplina de Fundamentação da Educação Infantil. Tem como objetivo apresentar uma introdução aos principais conceitos da Pedagogia de Maria Montessori (1870–1952). A partir disso, busca-se responder à seguinte pergunta: quais são as contribuições de Montessori para a educação infantil? Montessori foi médica, pesquisadora e educadora italiana que influenciou profundamente a compreensão do desenvolvimento infantil. Criadora do Método Montessori, propôs uma abordagem pedagógica centrada na criança, que valoriza sua autonomia, liberdade com responsabilidade e respeito ao desenvolvimento natural. Montessori acreditava que a criança é ativa na construção do próprio conhecimento, e que a educação deve oferecer um ambiente intencionalmente preparado para seu desenvolvimento integral. Sua Pedagogia é sustentada por seis pilares: autoeducação, adulto preparado, ambientes preparados, criança equilibrada, educação como ciência e educação cósmica. Esses princípios promovem a aprendizagem por meio da experiência sensorial, do movimento, da exploração livre e da construção da autonomia. O educador, nesse contexto, atua como mediador e observador, intervindo de forma respeitosa e intencional, sem impor o conhecimento, mas favorecendo uma aprendizagem espontânea e significativa. Montessori também destacava a importância de respeitar os diferentes planos de desenvolvimento, promovendo a transição do concreto ao abstrato. Sua proposta é prática, ativa e multidisciplinar, defendendo a educação como um instrumento de transformação social. Estudar sua Pedagogia na formação docente contribui para práticas mais humanizadas, centradas na criança e comprometidas com seu desenvolvimento integral. Seu legado permanece atual e inspira educadores no desafio de educar para a vida. Para desenvolver esse estudo foi realizado leituras de autores como: Paschoal e Machado (2019), Rodriguez (2017), Sousa, *et.al*. (2014), Tomaz (2024), entre outros.

[77] *Graduada em Ciências Biológicas, Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/1401798419735300, https://orcid.org/0009-0008-9445-0235, karinee_kkk@hotmail.com.*
[78] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, b1runa04@gmail.com.*
[79] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/0239494693040052, brexxzd@gmail.com.*
[80] *Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br*

Palavras-chave: Autonomia. Formação. Práticas pedagógicas.

INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO ESTADO DO PARANÁ: AVANÇOS E DESAFIOS NA APLICAÇÃO DA LEI BERENICE PIANA.

LIMA, Brenda Anacleto[81] - UNESPAR
SANTIAGO, Valkiria de Novais[82] - UNESPAR

RESUMO
O trabalho ora proposto visa analisar as garantias educacionais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Estado do Paraná, considerando os avanços e desafios na implementação da referida legislação. Isso porque, pretende-se responder o seguinte problema de pesquisa: quais direitos e garantias vêm sendo efetivadas nas instituições de ensino no Estado, à luz da Lei Berenice Piana, como forma de assegurar uma inclusão efetiva das crianças autistas? Essa é uma legislação que dispõe sobre os direitos desse público, entretanto faz-se necessário refletir se as pessoas com TEA estão sendo realmente incluídas, sobretudo, no contexto educacional. O marco teórico escolhido para a pesquisa foi: a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012); Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Paraná (Lei nº 21.964/2024); Benini e Castanha (2016); Oliveira (2020); Cabral e Marin (2017), entre outros. A metodologia utilizada será de natureza básica, quanto a abordagem do problema é de cunho qualitativo e no que se refere aos procedimentos, configuram-se como pesquisa bibliográfica e exploratória. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão leituras e análises de textos que discorrem sobre a temática, bem como a análise das leis supracitadas, a fim de compreender os principais desafios encontrados pelos alunos/alunas, familiares e professores no processo de inclusão. Vale ressaltar que, com relação aos resultados, a pesquisa encontra-se em processo de elaboração.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Legislação.

[81] *Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória.*
[82] *Professora Doutora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR,, e-mail: kiriansantiago04@gmail.com, currículo lattes:* http://lattes.cnpq.br/5182827411186665

A RELEVÂNCIA DOS CONTOS CLÁSSICOS NO DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO E CULTURAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MAIER, Danieli[83]– UNESPAR
BUENO, Kelyn Caroline[84] – UNESPAR

RESUMO

Os contos clássicos fazem parte do imaginário coletivo e realizam grande influência na formação literária, emocional e cultural das crianças, desde o início nos anos escolares. Diante disso a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar o que são os contos clássicos e se esses são contemplados na/pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, busca-se descrever a trajetória dos contos, suas variações tendo o olhar voltado especialmente para os contos clássicos, sua historiografia, definição, principais obras, com foco especial na importância desse gênero textual no processo educativo. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, baseado em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Abramovich (1997), Bettelheim (2002) e Coelho (2000), bem como na análise do documento oficial da BNCC (2017), voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC propõe o trabalho com textos literários clássicos e populares como meio de desenvolver competências leitoras, repertório cultural e apreciação estética. São analisados temas recorrentes nos contos, como valores morais e simbologia, além da forma como podem ser explorados na prática pedagógica. A pesquisa evidencia que os contos clássicos permanecem como recurso didático relevante, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, estimulando o prazer pela leitura e ampliando a capacidade crítica e interpretativa no ambiente escolar. Os resultados preliminares indicam que os contos clássicos têm um papel significativo no processo de formação literária e cultural das crianças do Ensino Fundamental. Com base na revisão bibliográfica e na análise preliminar da BNCC, percebe-se que, mesmo não sendo mencionados de forma explícita, os contos clássicos podem ser introduzidos nas práticas pedagógicas como um recurso pedagógico valiosos para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da compreensão de valores humanos e sociais. A continuação do estudo possibilitará aprofundar mais a discussão, analisar práticas docentes e considerar estratégias que valorizem esse gênero textual no cotidiano escolar, reforçando sua importância no seu processo educativo.

[83] *Acadêmica do 4º ano de Pedagogia http://lattes.cnpq.br/3650680066234382, daniieli.mayer@gmail.com*
[84] *Doutoranda em Educação- PPGE UFPR. Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261l, ORCID: 0000-0003-0645-1454, kelyn.unespar@gmail.com.*

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INCLUSÃO PARA TODOS COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL

MARINHUK, Elaine [85] – UNESPAR.

RESUMO

A educação inclusiva constitui um direito fundamental e representa um desafio constante para as instituições de ensino, sobretudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para assegurar o acesso equitativo à educação, faz-se necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptáveis às diferentes realidades dos estudantes. No entanto, observa-se que as políticas públicas voltadas à EJA nem sempre se mostram eficazes na promoção de uma inclusão real, revelando lacunas no atendimento às necessidades específicas dessa população. Diante desse problema, o presente artigo tem por objetivo analisar em que medida tais políticas têm sido eficazes na superação de obstáculos enfrentados pelos alunos, como a conciliação entre trabalho e estudo, a evasão escolar e a carência de apoio social. Para tanto, a metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, recorrendo a variadas fontes teóricas e normativas sobre a temática, além da aplicação de um questionário aberto com estudantes da EJA. Como resultados, apontamos que, apesar dos desafios relacionados ao trabalho, às responsabilidades familiares e às dificuldades de aprendizagem, a maioria demonstra forte motivação para a continuidade dos estudos. Observou-se, contudo, uma limitada percepção crítica quanto à exclusão social associada à interrupção escolar, sugerindo a naturalização das desigualdades.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Políticas Públicas.

[85] *Letras – Português e Inglês, Professora de Língua inglesa dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, e-mail: elainemarinhuk@yahoo.com.br*

A PSEUDOCONCRETICIDADE E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA: UM DIÁLOGO ENTRE KOSIK E FREIRE

MARTINAZZO M., Lorraine Sohayla[86] – UNESPAR
NASCIMENTO H, José Gabriel[87] - UNESPAR
ANDRÉ, C., Winícius[88] - UNESPAR
LAMERA A.S.C., Tainá[89] - UNESPAR

RESUMO

A realidade social é frequentemente percebida sob o olhar da aparência que oculta a sua verdadeira essência. Karel Kosik e Paulo Freire analisam essa relação, propondo caminhos de superação por meio da crítica e da reflexão consciente. Por este fim, problematiza-se: A pseudoconcreticidade, descrita por Kosik é um obstáculo à compreensão crítica da realidade? O presente resumo tem por objetivo apresentar os estudos realizados em sala de aula na disciplina de Seminário Integrador Interdisciplinar I, referente ao tema da pseudoconcreticidade e a realidade concreta, embasada em autores como Kosik (1976) e Freire (2019). A metodologia utilizada foi qualitativa exploratória, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Como resultado da pesquisa, apontamos a pseudoconcreticidade como obstáculo à compreensão crítica da realidade, o que gera um processo de alienação suscitado pela aceitação da aparência dos fenômenos sociais como realidade, sem o devido esforço de reflexão, crítica e superação. Com base na perspectiva de futuros educadores, entendemos que é essencial promover práticas pedagógicas que superem a alienação, estimulando a reflexão crítica e a consciência histórica dos alunos. Compreendemos que as propostas de codificação e descodificação de Freire funcionam como ferramentas pedagógicas para revelar e contribuir para a reflexão e superação da realidade. Isso possibilita que os indivíduos, ao identificarem criticamente sua realidade, superem as concretudes falsas e se transformem em protagonistas conscientes de suas próprias histórias.

Palavras – Chave: Pseudoconcreticidade. Consciência Crítica. Educação Libertadora. Alienação.

[86] *Cursando Pedagogia, Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia: https://lattes.cnpq.br/6464681540960007 e sohaylalorraine099@gmail.com*

[87] *Cursando Pedagogia, Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia e professor auxiliar no município de Porto União – SC,:* https://lattes.cnpq.br/9521405958081940 e gabrielzhuk@gmail.com

[88] *Cursando Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/8962390687163493 e winicamiloa@gmail.com*

[89] *Graduada em Pedagogia, Monitora acadêmica- UNESPAR-Campus União da Vitória Professora da rede municipal de Ensino de União da Vitória. Chaveztaina687@gmail.com https://lattes.cnpq.br/4912262557734058*

ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E A REALIDADE DE MATRÍCULAS DE ALUNOS NA MESORREGIÃO SUDESTE DO PARANÁ: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

MARTINS, Rosane [90] – UNESPAR
PETCHAK, Claudia Maria [91] – UNESPAR
BULATY, Andreia[92] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa de iniciação científica, que está em andamento, sobre a educação como direito e as políticas públicas existentes no âmbito educacional para a inclusão. Para tanto, busca analisar a realidade de matrículas de alunos de educação especial nas escolas públicas na etapa da alfabetização da Mesorregião Sudeste do Paraná, a partir de 2017, visto que, historicamente, a educação especial caminhou por períodos como: exclusão, segregação, integração e inclusão, períodos esses marcantes para a sociedade que continua lutando por meio de leis e políticas públicas na garantia efetiva da inclusão nos ambientes sociais e principalmente o acesso e permanência na educação básica, não somente alunos com deficiência, mas todos que se encontram desiguais na sociedade. A metodologia terá a abordagem quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica com aprofundamento das temáticas: desigualdades, direito à educação, políticas públicas educacionais e inclusão, à luz de autores a destacar: Arroyo (2010), Secchi, (2019), Cury (2008), Mantoan (200), Kassar (2011) entre outros. Outrossim, será realizada uma pesquisa documental e os dados serão estudados por meio do Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Pretende-se, com essa pesquisa, a constituição de uma reflexão crítica sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão, denunciando as fragilidades e anunciando as potencialidades.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Políticas Públicas. Alfabetização. Matrícula.

[90] *Acadêmica do 4º ano Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/4555918921525966, e-mail: rosanemartins102@gmail.com.*
[91] *Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória.http://lattes.cnpq.br/5635517055338323, https://orcid.org/0000-0002-8937-6308, aecmari@gmail.com.*
[92] *Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/UV), campus União da Vitória. http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreiabolute@gmail.com.*

A TRANSFORMAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

MORAES. G, Larissa [93] – UNESPAR
OLIVEIRA. A, Bárbara [94] – UNESPAR
BATISTA. Amanda[95] – UNESPAR
LIMA. A, Raquel[96] – UNESPAR
FLEITUCH. Letícia[97] – UNESPAR

RESUMO

A educação para ser transformadora, necessita do diálogo para superar a pseudoconcreticidade no processo de ensino aprendizagem. Partindo desse pressuposto, como podemos entender o benefício do diálogo no meio educacional? O presente resumo tem por objetivo apresentar os estudos realizados em sala de aula, na disciplina de Seminário Integrador e Interdisciplinar referente ao tema: a busca da transformação pela ação do diálogo, fundamentada em Kosik (1976) e Freire (2019). Para tanto, a metodologia utilizada foi a qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a revisão bibliográfica. A partir desses autores é possível entender o diálogo como algo essencial para a transformação do ser humano, pois ele deve ser a base de todo relacionamento, professor e aluno, gestão e família, a fim de um melhor funcionamento das instituições. Além disso, o diálogo é uma ferramenta de libertação, que busca desenvolver nas pessoas a reflexão que resulta em um senso crítico, para esses autores a educação é baseada ao redor das experiências dos alunos, com o propósito de trazer o diálogo como uma ação que gera uma emancipação do sujeito. Dessa forma é possível compreender o diálogo sendo um instrumento que possibilita as pessoas discernimento e oportunidade de propagação da verdade que transforma com o propósito de superar a pseudoconcreticidade.

Palavras-chave: Emancipação, Diálogo, Transformação, Pseudoconcreticidade, Ação.

[93] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, https://lattes.cnpq.br/0803967176906835, moraeslarissa536@gmail.com*
[94] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, http://lattes.cnpq.br/4442955108200381, barbaradeoliveira3003@gmail.com*
[95] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, https://lattes.cnpq.br/7244937695958747, amandabatis2345@gmail.com*
[96] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, http://lattes.cnpq.br/8136370300862036 , aimeeraquel@gmail.com*
[97] *Graduada em Pedagogia Unespar (2024), http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, https://orcid.org/0000-0002-5280-1462, leticiafleituchunespar@gmail.com.*

MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MORAES. G, Larissa [98] – UNESPAR
OLIVEIRA. A, Bárbara [99] – UNESPAR
BATISTA. Amanda[100] – UNESPAR
LIMA. A, Raquel[101] – UNESPAR
BULATY, Andreia[102] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo é parte dos debates realizados na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, no 2º ano do curso de Pedagogia, abordando o método Montessori e sua relevância para a formação da criança. O estudo buscou saber: Quem foi Montessori e sua contribuição na educação infantil? Tendo como objetivo investigar a vida e contribuição de Montessori na educação infantil. O processo investigativo se pautou em um estudo bibliográfico, amparado nos autores: Souza (2014), Davies e Uzodike (2022), Salomão (2015), entre outros. Nos resultados destacamos que: Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em 31 de agosto de 1970 na Província de Ancona -Itália, foi médica e contrariando a sociedade se tornou a terceira mulher a se formar nesta área, além de filósofa, pedagoga e educadora. Ao deparar-se com crianças maltratadas em um centro psiquiátrico por possuírem dificuldades mentais e físicas, iniciou sua pesquisa refutando a todos os princípios da época, Montessori cria e utiliza-se de seu método, defendendo e comprovando que as crianças colocadas nos asilos poderiam aprender como as ditas crianças normais. A relação do Método Montessori com a infância é representado nos princípios de Auto Educação: a criança aprende de forma independente, contando com um ambiente adequado e materiais específicos; Educação Cósmica: enfatiza a interconexão entre todas as coisas do mundo, promovendo um senso de curiosidade; Educação como Ciência: entende melhor as formas de ensino e aprendizagem, a partir da observação dos alunos em comparação com os métodos tradicionais. Esses princípios promovem um ambiente de aprendizagem no qual as crianças são vistas como protagonistas em seu próprio processo educacional e o papel do educador montessoriano é estimular a criatividade da criança, assim como, seu potencial, para que busque aprender a desvendar o mundo ao seu redor. Enfatiza-se

[98] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, https://lattes.cnpq.br/0803967176906835, moraeslarissa536@gmail.com.*
[99] *Acadêmica de Pedagogia Unespar,http://lattes.cnpq.br/4442955108200381, barbaradeoliveira3003@gmail.com.*
[100] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, https://lattes.cnpq.br/7244937695958747, amandabatis2345@gmail.com.*
[101] *Acadêmica de Pedagogia Unespar, http://lattes.cnpq.br/8136370300862036, aimeeraquel@gmail.com.*
[102] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br.*

o ambiente preparado e materiais adaptados que incentivam a criança a aprender, visando o desenvolvimento integral, por meio de experiências e práticas significativas contribuindo para a autonomia, ressaltando a inclusão e valorização da diversidade. Algumas de suas principais obras que marcam o legado de luta pela criança são: A criança, a educação e a paz (2004), Para educar o potencial humano (2003) e Mente absorvente (1987).

Palavras-chave: Autonomia. Aprendizagem. Desenvolvimento.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: LORIS MALAGUZZI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

MORAIS, Abigail Stefani[103] – UNESPAR
NASCIMENTO, Samuel do[104] – UNESPAR
RIBEIRO, Flávia Soares Padilha[105] – UNESPAR
SILVEIRA, Liliane[106] – UNESPAR
SOUZA, Raissa Aparecida de[107] – UNESPAR
BULATY, Andréia[108] – UNESPAR

RESUMO

Loris Malaguzzi, pedagogo e psicólogo italiano, iniciou sua trajetória como professor em 1946 em Reggio Emilia, cidade onde participou da criação de uma escola comunitária e desenvolveu uma abordagem centrada na criança. Sua teoria, conhecida mundialmente como Abordagem Reggiana, valoriza a criança como protagonista de seu próprio aprendizado por meio de projetos pedagógicos, investigação, escuta e expressão simbólica, conceito expresso em seu poema 'As cem linguagens da criança'. A partir disso, o presente resumo tem como objetivo analisar as contribuições de Loris Malaguzzi para a educação infantil, refletindo sobre como sua proposta pode ser aplicada no contexto atual. O problema que orienta a pesquisa é: de que modo sua abordagem pedagógica pode inspirar práticas educativas contemporâneas? Para tanto, utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica, conforme Gil (2008), entendida como o levantamento e análise de autores que abordam a temática. São referências Hoyuelos (2019), Edwards, Gandini e Forman (1998), que sistematizam os princípios éticos, estéticos e políticos da abordagem. Embora Malaguzzi tenha atuado a partir da década de 1940, sua proposta permanece inovadora para o contexto atual por romper com modelos tradicionais e propor práticas educativas democráticas, inclusivas e humanizadas. Como resultado, observa-se que a abordagem contribui significativamente para uma concepção de educação infantil que respeita o tempo, os percursos e a singularidade de cada criança.

[103] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, estagiária, moraisabigail299@gmail.com.*
[104] *Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, estagiário, http://lattes.cnpq.br/3752011713689069, samuelnascimento.ifsc@gmail.com.*
[105] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, professora dos anos iniciais, flaviaribeirola@gmail.com.*
[106] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, autônoma, silveira.sliliane@gmail.com.*
[107] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, estagiária, rs4374690@gmail.com.*
[108] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br*

Palavras-chave: Educação infantil. Reggio Emilia. Cem linguagens. Terceiro educador.

DISLEXIA E AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DISLÉXICAS.

MOTA, Amanda Letícia da [109] – UNESPAR
SANTIAGO, Valkíria de Novais [110] – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho busca investigar a importância de trabalhar a afetividade no processo de alfabetização de crianças disléxicas, bem como sua influência no contexto de ensino-aprendizagem. Isto posto, a pesquisa busca responder a seguinte questão: quais são as implicações da afetividade no processo de alfabetização de crianças com dislexia? O referencial teórico utilizado tem como escopo o pensamento de autores como: Dotta e Garcia (2022), Pinho (2014), Oliveira (2010), entre outros. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, exploratório, bibliográfico e documental. Os instrumentos de coleta de dados são as cartas pedagógicas, pois se tratam de documentos escritos realizados por professores atuantes da educação, mediante experiências reais vivenciadas no cotidiano escolar e baseadas em análises e reflexões, estabelecendo, assim, uma aproximação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa além de enaltecer esse viés afetivo que buscamos durante o trabalho, por tornar os sujeitos da pesquisa participantes desta. Destarte, o escrito encontra-se estruturada em cinco momentos, a saber: no primeiro buscaremos compreender o que é a dislexia, suas características e impactos na aprendizagem; no segundo intentamos investigar o conceito da afetividade e sua importância no desenvolvimento educacional; no terceiro evidenciaremos os entraves do processo de alfabetização de crianças com dislexia; no quarto refletiremos sobre a relação entre a prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos alunos por meio das cartas pedagógicas; e no último analisar como a afetividade pode influenciar no processo de aprendizagem de crianças disléxicas. Os resultados parciais do trabalho são: que a dislexia é difícil de ser identificada pelos professores no processo de alfabetização das crianças e muitas crianças disléxicas se sentem excluídas por não conseguirem ler e escrever como os demais colegas.

Palavras-chave: Dislexia. Inclusão. Alfabetização. Afetividade.

[109] *Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- União da Vitória), e-mail: amandaleticia46561@gmail.com.*
[110] *Professora Doutora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- União da Vitória), e-mail: kiriansantiago04@gmail.com, currículo lattes:* http://lattes.cnpq.br/518282741118665

A DIALOGICIDADE COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UMA LEITURA DE PAULO FREIRE

MOTTA, Kaliani [111] - UNESPAR.
JAGNETZ, Kamila [112] – UNESPAR.
MIRANDA, Laís [113] – UNESPAR.
BYLER. C, Maria [114] – UNESPAR.
FLEITUCH, Letícia [115] – UNESPAR.

RESUMO

A educação, segundo Paulo Freire, deve ser dialógica, uma relação em que o educador não está no topo do saber, mas ao lado do educando, como um parceiro que aprende enquanto ensina. Diante de uma sociedade que frequentemente desvaloriza a comunicação e a troca de experiências por meio do diálogo, como compreender a importância da dialogicidade na educação como instrumento de emancipação e transformação social? O presente resumo tem por objetivo apresentar os estudos realizados em sala de aula, na disciplina de Seminário Integrador I, referentes ao tema Dialogicidade, fundamentados em Freire (2005). Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica dos autores supracitados, com foco na obra Pedagogia do Oprimido (2005). Diante os debates e estudos em sala de aula, destacamos que a educação deve ser pautada na conversa e no diálogo entre professor e aluno. Só assim a educação se torna um instrumento de libertação, no qual todos têm o direito de se expressar. Nesse sentido, compreende-se que a prática dialógica contribui significativamente para a formação crítica e ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O diálogo, portanto, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um princípio essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Conclui-se que a dialogicidade, proposta por Freire, deve ser incorporada ao cotidiano escolar como prática fundamental para a transformação social por meio da educação.

Palavras-chave: Dialogicidade. Paulo Freire. Educação. Pedagogia.

[111] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União da Vitória. E-mail: kaliani.motta.02@gmail.com*
[112] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União da Vitória. E-mail: kamilajg123@gmail.com*
[113] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União da Vitória. E-mail: Karol.byller@gmail.com*
[114] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União da Vitória. E-mail: LM5946167@gmail.com*
[115] *Graduada em Pedagogia Unespar (2024) , http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, https://orcid.org/0000-0002-5280-1462 , e-mail: leticiafleituchunespar@gmail.com.*

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MOTTA, Kaliani [116] – UNESPAR

RESUMO

Entender de que forma a criança compreende e aprender a escrever é fundamental para apoiar práticas de alfabetização mais adequadas e significativas. Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção da escrita com base nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), investigando a forma como as crianças constroem seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, com foco nas contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky, pioneiras no estudo da psicogênese da língua escrita. A teoria surgiu na década de 1970, a partir de pesquisas desenvolvidas pelas autoras na Argentina, com o propósito de entender como as crianças compreendem a leitura e a escrita antes da alfabetização formal. No Brasil, esses estudos foram introduzidos na década de 1980, causando grande impacto nas concepções sobre o processo de alfabetização. Segundo as autoras, a aprendizagem da escrita se desenvolve por meio de quatro fases principais na qual a criança cria hipóteses sobre a língua escrita, as fases compreendem: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na fase pré-silábica, a criança ainda não compreende a relação entre fala e escrita. Na fase silábica, já reconhece que a escrita representa a fala, embora de forma simplificada. No nível silábico-alfabético, ela começa a perceber que cada letra representa um som da fala, mas ainda comete erros na grafia. Por fim, no nível alfabético, a criança entende a correspondência entre letras e sons e consegue escrever e ler com maior precisão, mesmo que ainda cometa alguns erros. Conhecer essas fases permite ao professor planejar intervenções pedagógicas mais adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Assim, é possível respeitar o processo estágio que a criança se encontra e que o mesmo trabalhe para a evolução da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Leitura e escrita.

[116] *Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória.*

O CONCEITO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA POR PAULO FREIRE

NASCIMENTO, Samuel[117] – UNESPAR
MORAIS, Abigail Stefani[118] – UNESPAR
SOUZA, Raissa Aparecida de[119] – UNESPAR
LAMERA A. S. C., Tainá[120] – UNESPAR

RESUMO

A educação bancária configura-se como uma realidade presente em muitas salas de aula, nesse viés o aluno é compreendido como uma tábula rasa e em branco, receptor passivo do conhecimento e sem pensamento crítico. Nessa concepção, o professor assume o papel de transmissor de informações, transferindo conteúdos sem diálogo de forma mecânica. Partindo desse pressuposto problematiza-se: a falta de diálogo e a reprodução da educação bancária, descrita por Freire, contribui para a alienação e limitação de uma formação emancipatória? Assim sendo, o presente resumo tem por objetivo apresentar reflexões desenvolvidas na disciplina Seminário Integrador e Interdisciplinar I, acerca do conceito de educação bancária, tendo como referencial teórico Paulo Freire (1978). Para tanto a metodologia adotada foi qualitativa, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, fundamentando-se nas contribuições do autor supracitado. Como resultado, evidencia-se a necessidade de uma formação docente embasada em princípios pedagógicos fundamentados no diálogo, na reflexão e na construção coletiva do aprendizado, permitindo que a escola se torne um espaço democrático de desenvolvimento intelectual e social, que valoriza a participação ativa do aluno e reconhece sua carga de conhecimentos como base para o processo educacional. Ao defender esse modelo, o autor enfatiza que ensinar de maneira dialógica não representa a perda de autoridade do professor, mas sim uma revolução pedagógica capaz de incentivar o pensamento crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação bancária. Educação libertadora. Formação docente.

---

[117] *Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, estagiário, link do currículo lattes, samuelnascimento.ifsc@gmail.com.*
[118] *Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadualdo Paraná - UNESPAR, estagiária, moraisabigail299@gmail.com.*
[119] *Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, estagiária, link do currículo lattes, rs4374690@gmail.com.*
[120] *Graduada em Pedagogia, Monitora acadêmica- UNESPAR-Campus União da Vitória. Professora da rede municipal de Ensino de União da Vitória. Chaveztaina687@gmail.com https://lattes.cnpq.br/4912262557734058*

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA

NAUMIUK, Tamiris [121] – UNESPAR
SANTIAGO, Valkíria de Novais [122] – UNESPAR

RESUMO

A inteligência emocional e a educação socioemocional vêm ganhando destaque nas discussões sobre o papel da escola na formação integral dos estudantes. No entanto, apesar do reconhecimento crescente, o trabalho com essas capacidades têm sido negligenciado no contexto escolar, sobretudo na Educação Infantil. Com o objetivo de refletir sobre essa realidade, a questão-problema que norteia este estudo é a seguinte: em que medida o trabalho com a inteligência emocional e a educação socioemocional em sala de aula é relevante, e de que forma os acadêmicos do curso de Pedagogia estão sendo preparados para implementar tais competências no contexto escolar? Com base nesse questionamento, o objetivo deste trabalho é compreender a importância do desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil, no contexto da formação docente no curso de Pedagogia. Defende-se que a educação emocional constitui uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. A investigação fundamenta-se em autores que são referências no campo da educação e da psicologia, como Goleman (2011), Casassus (2009), Gadotti (2013) e Bisqueira (2003), entre outros, que discutem as implicações da inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estudo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, analisa-se como a formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória tem instrumentalizado os acadêmicos para trabalhar com essas temáticas na Educação Infantil. Em seguida, reflete-se sobre os desafios e as possibilidades da escola para atender a essas demandas, a fim de promover o bem-estar emocional tanto das crianças quanto dos profissionais da Educação Infantil. Embora os resultados da pesquisa ainda estejam em fase preliminar, fica evidente a urgência de ampliar o debate sobre a importância dessas competências, promovendo maior integração entre teoria e prática, bem como entre as dimensões cognitivas e emocionais do ensino.

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Educação Socioemocional. Formação Docente. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral.

[121] *Acadêmica de Pedagogia, bolsista do PIBID, e-mail: Taminaumiuk8@gmail.com.*
[122] *Professora Doutora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- União da Vitória), e-mail: kiriansantiago04@gmail.com, currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/5182827411186665.*

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DAS APAES DE PORTO UNIÃO (SC) E UNIÃO DA VITÓRIA (PR)

NINGELESKI, Nicoli[123] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[124] - UNESPAR
SACHINKI, Ivanildo[125]- UNESPAR

RESUMO

A pesquisa consiste no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória e aborda as perspectivas escolares educativas e os desafios pedagógicos enfrentados nas instituições de ensino especial APAES das cidades de Porto União e União da Vitória. O estudo evidência a importância das instituições na promoção da inclusão e do desenvolvimento educacional de alunos público alvo da educação especial. No entanto, desafios como a desigualdade social enfrentada por esta sociedade excludente, a falta de recursos adequados, a superlotação de alunos e a necessidade de capacitação docente são identificados como obstáculos significativos. O objetivo geral da pesquisa é investigar as perspectivas pedagógicas dessas instituições. Especificamente, realizando a contextualização das APAES de Porto União e União da Vitória, investigando a perspectiva pedagógicas dessas instituições e analisar possibilidades e desafios pedagógicos no processo educativo. Para atingir esse objetivo realizar-se um levantamento bibliográfico em autores(as) contemporâneos(as) como Libâneo, Bueno, Januzzi, Mazzotta, Meletti, Picollo, e demais pesquisadores(as) da área, realizando uma exploração qualitativa desse material, bem como, nos dados obtidos com a pesquisa em documentos e informações institucionais das escolas especializadas de Porto União e União da Vitória. Inicialmente, apresentaremos um panorama histórico das instituições de ensino especial APAES do Brasil, de Porto União e União da Vitória, em seguida, abordaremos uma investigação destacando as políticas educacionais que as orientam e os paradigmas em vigor. Como resultado pretende-se debater os dilemas dos métodos inclusivos, assim como suas conquistas e as possibilidades e

[123] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória., E-mail: nicoliningeleski@outlook.com*

[124] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br.*

[125] *Professor do Colegiado de Pedagogia (Unepar – União da Vitória) Doutorando em Educação – Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Email: ivanildosachinski@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0009-78722*

desafios pedagógicos no processo educativo. Além disso, a pesquisa visa ressaltar a importância de políticas públicas eficazes e da colaboração entre as instituições de ensino regular e especial. O estudo encontra-se em fase de fundamentação teórica e metodológica.

Palavras-chave: Perspectiva Pedagógica. Inclusão. Apae de Porto União (SC). Apae de União da Vitória (PR).

APONTAMENTOS SOBRE A ASCENSÃO DO DISCURSO NEUROCIENTÍFICO NO CAMPO EDUCACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-DISCURSIVA

OLIVEIRA, Carlos Cesar Porto[126] – UNESPAR
CREMA, Everton Carlos[127] – UNESPAR

RESUMO

Este estudo investiga os desdobramentos do discurso neurocientífico no campo educacional. Partindo de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-discursiva, fundamentada na filosofia de Michel Foucault (1979, 1999a, 1999b), especialmente no que tange suas reflexões sobre biopoder, análise do discurso e governamentalidade, e nas contribuições de Nikolas Rose (2013) acerca da gestão biocientífica da subjetividade, o trabalho perquire como a neurociência tem sido mobilizada como um regime de verdade capaz de rearticular práticas pedagógicas. Tendo em vista tal horizonte, o estudo associa, revisão teórica, explorando obras como *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind* (2013), de Nikolas Rose e Joelle Abi-Rached e *Somos Nosso Cérebro?* (2019), de Fernando Vidal e Francisco Ortega, que questionam a redução da subjetividade a processos cerebrais, com análise discursiva, como a empreendida ao analisar matérias do blog do site *E-docente*, publicados entre 2020 e 2022, num total de cinco (5) textos cotejados, tendo em vista acompanhar de que maneira o discurso neurocientífico se desdobra em mídias voltadas para o campo educacional. Os resultados apontam que a ascensão do discurso neurocientífico seja numa perspectiva de ensino tradicional, seja numa abordagem de ensino especial/inclusiva, promove, por um lado, possibilidades de personalização do ensino e reconhecimento de diferenças cognitivas, mas, por outro, reforça, segundo os autores estudados, mecanismos normativos de gestão e controle ao classificar e normatizar subjetividades segundo categorias neurobiológicas, reduzindo processos complexos a parâmetros que ocultam desigualdades estruturais, isso sem falar nas práticas que transformam a atividade pedagógica num processo de "otimização cerebral", tal como parece ser a orientação dada pelas matérias do blog, que plausivelmente reverberam uma mentalidade neoliberal, que planeja e otimiza até a eficiência cognitiva dos estudantes. Conclui-se que, embora os aportes neurocientíficos ampliem o léxico educacional, sua aplicação demanda diálogo com perspectivas socioculturais e políticas para evitar reducionismos e garantir que o campo educacional vá além de modelos calcados no biopoder, que trazem no seu bojo marcas de governamentalidade sobre as subjetividades.

[126] *Graduado em Letras – português/inglês (UNESPAR), bolsista chefe Projeto Rede Incluir (USF/SETI/Fundação Araucária), http://lattes.cnpq.br/4974336789337278, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.*
[127] *Doutor em Educação (UFPR), professor do Colegiado de Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/1166474189014127, projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.*

Palavras-chave: Neurociência. Campo Educacional. Discurso. Subjetividade.

PROJETO CONSAB: "VOZES E ENTRELINHAS NEGRAS: DESMISTIFICANDO A CULTURA AFRO-BRASILEIRA, POSITIVANDO A DIVERSIDADE" – 2024

OLIVEIRA, Jessica Caroline de[128]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir parcialmente as atividades e desafios do Projeto Consab intitulado "vozes e entrelinhas negras: desmistificando a cultura afro-brasileira, positivando a diversidade", vinculado ao Núcleo Escolar Pres. Adolfo Konder, localizado no município de Irineópolis, Santa Catarina, com estudantes do 7º a 9º ano, em 2024. Organizado por meio de rodas de conversas, oficinas e dinâmicas, o projeto aqui discutido contou com o anseio de fomentar o diálogo acerca de temáticas que visam (re)significar, positivar e colocar em prática os vieses da integração entre ensino e pesquisa com os motes da Lei 10.639/03, cujo entendimento é visibilizar e democratizar a troca de saberes por meio de atividades que promovam a interação, (re)construção de experiências e leituras de mundo. Como resultados, pode-se citar os impactos formativos, científicos e educacionais, afinal, de forma verticalizada, os debates realizados ansiaram a promoção do diálogo e das trocas mútuas de conhecimento. Para o aporte teórico, utilizou-se de autores como Freire (2012), Santos (2013) e Fernandes et al (2013), entre outros.

Palavras-chave: Extensão. Ensino. Cultura Afro-brasileira. Lei 10.639/03

[128] *Licenciada em História pela Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, especializada em Cultura Afro-brasileira pela Universidade Cândido Mendes e em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre em História, Cultura e Identidades, professora de História da rede municipal de educação do município de Irineópolis, Santa Catarina, jexxy_kahroll@hotmail.com.*

UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CCHE DA UNESPAR, CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA[129]

PARASTCHUK, Laíse Gisele [130] – UNESPAR
JUNGES, Kelen dos Santos [131] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo analisar as principais causas da evasão nas licenciaturas da área de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na UNESPAR, Campus de União da Vitória. Como encaminhamento metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores como Lobo (2012); Lima e Machado (2014); Saviani (2009) e Tancredi (2009). O estudo aborda a história do Ensino Superior, dando maior enfoque às Licenciaturas, e o conceito de evasão no contexto universitário, destacando também os principais motivos apontados pelos autores, relacionados à desistência acadêmica. Para a coleta de dados, realizou-se um questionário via *google forms*, contendo 10 perguntas, sendo 8 de múltipla escolha e 2 descritivas, bem como um espaço livre para comentários. O universo da pesquisa compreendeu os estudantes identificados como evadidos dos cursos do CCHE, no período de 2018 a 2024, estabelecido de forma decrescente, abrangendo o período de 2024 até 2020, ano que marca o início da pandemia da COVID-19, a qual representou um contexto atípico para as instituições escolares. Para fins comparativos, também foi considerado um intervalo equivalente anterior à pandemia, compreendendo os três anos subsequentes a 2020 e os três anos anteriores a esse marco. Estes dados serão analisados e elencados conforme o objetivo de pesquisa. Também foi utilizado a base de dados da PROGRAD, disponível no site da UNESPAR, que reúne informações como dados sobre o perfil dos ingressantes, índices de desistência, desempenho acadêmico, entre outros aspectos. A pesquisa encontra-se em andamento, na fase de sistematização e categorização dos dados coletados.

Palavras-chave: Formação Inicial. Evasão. Ensino Superior. Licenciaturas.

[129] Este estudo faz parte do Programa de Iniciação Científica da UNESPAR e, também, do Grupo de estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX, do Curso de Pedagogia da UNESPAR, campus União da Vitória.

[130] *Graduanda do Curso de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/5336937378830991, lgparastchuk@gmail.com*

[131] *Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia e Vice-diretora da Unespar, Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/1361563985021026, kelen.junges@unespar.edu.br.*

O ESTADO DO CONHECIMENTO EM PESQUISAS VOLTADAS A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EMPRESA

POPENDA, Anna Liz [132] – UNESPAR
SCHENA, Valéria Ap. [133] – UNESPAR

RESUMO

A atuação do Pedagogo no Brasil, de modo geral percorreu por caminhos voltados aos espaços escolares. No final do século XX, e início do século XXI, com o advento da mudança de paradigma da educação, o pedagogo teve seu campo de atuação ampliado para outras áreas, como exemplo: hospitais, empresas, presídios, ongs, porém não descaracterizando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, junto ao público aprendente; Portanto este estudo traz como problemática: Como as pesquisas acadêmicas produzidas nos últimos 5 anos retratam o campo de atuação do pedagogo nas Empresas? Partindo desta problemática apresenta-se o objetivo geral: mapear através do estado do conhecimento no Banco de Dados Teses e Dissertações (BDTD) de 2019 a 2024, estudos sobre a Pedagogia Empresarial produzidos nos últimos 5 anos; Especificamente, pretende-se descrever o números de estudos produzidos, qual descritores aparecem com mais frequência nos estudos; A metodologia de pesquisa baseia-se no estado do conhecimento, que por sua vez compõe um levantamento do que se conhece sobre a Pedagogia Empresarial a partir das pesquisas realizadas na área educacional, produzindo um mapeamento que identifica temáticas recorrentes e aponta novas perspectivas. O referencial teórico apresenta-se como base autores que discutem sobre a ampliação do campo pedagógico, Libâneo (2001), menciona que a educação é mais do que preparar para lecionar nas escolas, considerando-se como conhecimento em que abranja ampliação e complexo de conjuntos de atividades educativas; esse ponto Freire (1968) argumenta, que a educação seja flexível e fortalecida em diversas áreas além do campo educacional. A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados e construção do referencial teórico;

Palavras-chave: Pedagogo. Pedagogia empresarial. Educação.

[132] *Acadêmica do Curso Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória.* *https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=4C2D68B5781CF18B8BB6B91FA9870231*. aninhapopenda@icloud.com.
[133] *Doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Práxis Educativa (GEPPRAX).* http://lattes.cnpq.br/8255731143121997. **Orcid iD**https://orcid.org/0000-0001-5007-6765.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL VISUAL EM APRESENTAÇÕES DE SLIDES PARA ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO

PRADO, Emanoel do[134] - UNESPAR
CREMA, Everton Carlos[135] - UNESPAR

RESUMO

A baixa visão é uma condição que pode afetar indivíduos em diferentes fases da vida, incluindo crianças e adolescentes durante sua formação escolar. Assim, este trabalho investiga a produção de materiais visuais em apresentações de slides para estudantes com baixa visão, em consonância, pretende-se identificar estratégias que promovam acessibilidade e a inclusão educacional. A problemática da pesquisa parte da constatação do uso de apresentações de slides como recursos didáticos para o auxílio de discentes à transmissão de conteúdo de maneira visual, com o uso de imagens, mapas, tabelas, infográficos e vídeos. Entretanto, muitas dessas produções seguem modelos padronizados convencionais, usualmente com fundos brancos, e textos nas fontes *Arial* ou *Times New Roman* em coloração preta, adotados por ferramentas como *Microsoft PowerPoint* ou *Canva*, dos quais limitam o acesso do conteúdo para estudantes com baixa visão. Os objetivos incluem a análise de diretrizes técnicas e teóricas para adaptação de slides; propor recomendações práticas para educadores; e paralelamente destacar lacunas na literatura especializada. A metodologia consistiu em uma revisão de manuais técnicos e de designs instrucionais, além de normas de acessibilidade digital e políticas educacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão de 2016, e fundamentadas teoricamente por autores como Domingues, Figueira e Sassaki, que discutem a inclusão de alunos com baixa visão acerca dos contextos educacionais acessíveis. Os resultados indicam que slides inclusivos demandam: cores de alto contraste e fontes sem serifa em tamanhos ampliados; descrições textuais de imagens e gráficos; redução de efeitos visuais que geram sobrecarga cognitiva; e integração de recursos multimodais (áudio, texto alternativo). Além disso, observou-se a escassez de pesquisas empíricas específicas no campo acadêmico sobre a baixa visão em materiais educacionais, reforçando a necessidade de estudos futuros com foco na experiência discente para a superação de barreiras educacionais.

Palavras-chave: Baixa Visão. Acessibilidade Digital. Educação Inclusiva.

[134] *Pós-graduando em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/UV), bolsista pelo Projeto Rede Incluir: Direitos Inclusivos, Educação e Tecnologias Assistivas, currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/7503210171728493, email: emanoelprado369@gmail.com*

[135] *Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/UV), currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1166474189014127, email: projeto.rede_incluir@unespar.edu.br.*

O USO DO LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE PAULO FRONTIN-PR

RIBEIRO, Raquel[136] - UNESPAR
WINCHUAR, Marcio José de Lima [137]- UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho, em desenvolvimento, discute o uso do livro didático para práticas significativas de Alfabetização e Letramento de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Como objetivo geral, busca apresentar as concepções de Linguagem, Alfabetização e Letramento presentes no livro "A conquista: Língua Portuguesa: livro de práticas e acompanhamento da aprendizagem" (Carpeneda, 2021), desenvolvido pela editora FTD, e utilizado no 2° ano do Ensino Fundamental no município de Paulo Frontin-PR. Como objetivos específicos, buscam-se: i) compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir do livro didático; ii) analisar as atividades e propostas metodológicas a partir de uma perspectiva crítica; iii) dialogar sobre o livro didático como suporte de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**.** Para isso, fundamentamos o trabalho em estudos de Geraldi (2007), Soares (2020), Santos e Pereira (2016), entre outros. Nesse âmbito, a partir da literatura consultada, partimos da premissa de que alfabetizar letrando significa promover na criança uma aprendizagem que considere práticas reais de leitura e de escrita, estabelecendo relações diretas com suas práticas sociais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que toma como objeto de análise o livro "A conquista: Língua Portuguesa: livro de práticas e acompanhamento da aprendizagem" (Carpeneda, 2021), estabelecendo relações com outros documentos, tal como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Espera-se que esta pesquisa revele as concepções de linguagem, alfabetização e letramento que sustentam o livro didático em questão. Além disso, mesmo que em uma análise preliminar, que as atividades e propostas metodológicas do livro, à luz de uma perspectiva crítica, fomentem discussões acerca da efetividade do livro didático como ferramenta de apoio no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo, na formação de professores e na melhoria da qualidade do ensino na área de Alfabetização e Letramento.

Palavras-chave: Livro Didático. Alfabetização. Letramento.

[136] Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da Unespar/UV. E-mail: cttoraquel@gmail.com
[137] Doutor em Educação. Link do currículo lattes: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4465880D3. E-mail: marcio.winchuar@unespar.edu.br

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

RISKI, Francieli Dombroski[138] – UNESPAR
BERTOLDI, Andréa Lúcia Sério [139] – UNESPAR
FARIA, Sandra Cecilia Jurach[140] – UEPG
MANJINSKI, Everson[141] – UEPG

RESUMO

Este estudo é baseado nas pesquisas "Altas Habilidades/Superdotação: desconstruir mitos e construir caminhos para a inclusão escolar" e "Processos para a efetivação da inclusão em escolas municipais de São Mateus do Sul-PR: olhares para o professor" realizadas pelos autores entre os anos de 2022 e 2024, que convergiram em um resultado comum: a importância da formação pedagógica continuada para ampliação e melhoria do atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Apresenta-se como objetivo geral refletir sobre os impactos da formação continuada de professores(as) para a Educação Inclusiva, considerando as concepções de professores do município de São Mateus do Sul-PR. Inicialmente, vale ressaltar que, a inclusão vem ganhando visibilidade no contexto educacional, principalmente devido ao aumento de estudantes com necessidades educativas especiais matriculados, preferencialmente, na rede comum de ensino. Partindo do pressuposto que a Educação Inclusiva não deve ser apenas um ideal, mas um direito de todos, assegurada por inúmeras legislações, devemos refletir sobre as condições necessárias para que ela seja realizada de forma satisfatória e eficiente. Diante desse contexto, professores tornam-se protagonistas em assegurar o direito à Educação Inclusiva de qualidade. O estudo, trata-se de uma pesquisa de campo que investigou um grupo específico de professores, com abordagem metodológica qualitativa. A obtenção de dados se deu por meio de entrevistas com 20 professores(as) da Educação Básica atuantes no Ensino Fundamental I, as quais foram transcritas e analisadas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Após análise, pode-se constatar que a falta de formação foi uma demanda amplamente discutida. Em resposta a isso, foram desenvolvidas formações com os temas de interesse mais citados pelos docentes, dentre eles: "Educação Inclusiva"; "Deficiência

[138] *Mestre em Educação Inclusiva pela UNESPAR, professora, http://lattes.cnpq.br/8118086450477399, fran.riski@gmail.com.*
[139] *Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, professora de Mestrado, http://lattes.cnpq.br/5961876370701710, andrea.serio@unespar.edu.br.*
[140] *Mestre em Educação Inclusiva pela UEPG, professora, http://lattes.cnpq.br/0322065781899372, sandrajurachfaria@gmail.com.*
[141] *Doutor em Educação pela UEPG, professor de Mestrado, http://lattes.cnpq.br/1080213560778828, emanjinski@uepg.br.*

Intelectual" e "Altas Habilidades/Superdotação". Os encontros ocorreram de forma presencial, com aproximadamente 30 participantes cada, na Secretaria Municipal de Educação, que cedeu o espaço. Ocorreram de forma colaborativa, em que além de conteúdos teóricos houve o compartilhamento de práticas exitosas entre professores(as). Verificando os dados presentes no Sistema Estadual de Registro Escolar pudemos aferir a ampliação de identificações de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, pois no ano de 2022, anterior a pesquisa e formação, haviam 06 estudantes identificados e em 2025 há 18. Os dados expressaram que é necessário conhecer a realidade dos(as) professores(as), para que assim sejam pensadas, planejadas e implementadas formações continuadas consistentes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação docente. Altas Habilidades/Superdotação. Identificação de estudantes.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE IDENTIFICAÇÃO: EM FOCO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

ROCHA, Tatiane A [142] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [143] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa integra o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESPAR), investiga os desafios enfrentados por professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na aplicação do protocolo pedagógico de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), destacando a necessidade de práticas inclusivas e de colaboração com docentes da classe comum. A justificativa baseia-se na falta de formação especializada para SRMs, resultando em fragilidades no atendimento pedagógico e na recente inclusão dessa temática nas políticas educacionais paranaenses. Problema de pesquisa: Como a formação continuada de professores de SRM em AH/SD no Núcleo Regional de Educação (NRE) de União da Vitória-PR pode contribuir para o processo educacional desses estudantes, com base no protocolo de identificação? Objetivo geral: Compreender como a aplicação do protocolo por professores especializados em SRM favorecendo o processo educacional de estudantes com AH/SD. Objetivos específicos: Contextualizar o protocolo pedagógico de identificação de AH/SD na perspectiva inclusiva; Analisar como a formação inicial e continuada promove práticas inclusivas para esses estudantes; identificar desafios e possibilidades de planejamento colaborativo entre professores de SRM e da aula comum, com base no protocolo; Desenvolver um aplicativo digital (site formativo) com estratégias colaborativas, fundamentado nos resultados da aplicação do protocolo. Metodologia: Pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva, com abordagem de pesquisa-ação. A coleta de dados será realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados a 25 professores do NRE, analisados mediante análise de conteúdo (Gil, Minayo, Thiollent). Espera-se subsidiar a criação de um recurso educacional digital, fortalecer a prática docente e garantir direitos educacionais aos estudantes com AH/SD. O estudo aborda uma lacuna na educação inclusiva no Paraná, contribuindo para a qualificação pedagógica em AH/SD. A pesquisa está em andamento, com potencial para ampla divulgação e impacto nas políticas educacionais.

[142] *Integrante do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão - EPEDIN da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. Professora Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9897746021197039 e-mail. tatianerocha.unespart5@gmail.com*

[143] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Formação Continuada, Diagnóstico.

FALANDO SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR

ROESLER, Marina Moller Soares – UNESPAR
SCHENA, Valéria – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo busca apresentar a elaboração do projeto de TCC da acadêmica Marina Moller Soares Roesler, do 4° ano de Pedagogia matutino, do ano de 2025, com o tema "Pedagogia Hospitalar". O trabalho em questão, está em fase de desenvolvimento e é caracterizado por um estudo de caso, que tem como problema de pesquisa identificar o espaço da Pedagogia Hospitalar como um ambiente de aprendizagem. Dessa maneira, busca-se por meio de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa, com instrumento de coleta de dados o Estado do Conhecimento sanar os seguintes objetivos: Identificar o papel do pedagogo no espaço hospitalar, citados nos estudos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Compreender como é o trabalho dos professores dentro do ambiente hospitalar. E identificar as metodologias de ensino, citadas nos estudos de teses e dissertações voltadas à criança hospitalizada em idade escolar. Este trabalho, parte da perspectiva teórica embasada em autores como Matos (2009), Mugiatti (2009), Pinel (2022) e outros, que têm os seus estudos alinhados à mesma perspectiva teórica. Vale destacar que o pesquisador está em fase de aprendizagem sobre o tema, tendo como base estudos realizados na disciplina de Projetos, durante a construção do projeto de pesquisa. No entanto, como falar de Pedagogia Hospitalar no espaço da pesquisa é algo recente, estou construindo o referencial teórico através de leituras em artigos científicos da (BDTD). Diante disso, busca-se dar maior visibilidade a área de atuação do pedagogo, destacando o espaço hospitalar como um ambiente de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Metodologias. Pedagogo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM UM MUNICÍPIO DO SUL DO PARANÁ.

ROSA, Marta Graziela [144] – UNESPAR

RESUMO

Delineada pela formação de professores com enfoque na perspectiva da Educação Inclusiva esta pesquisa objetivou investigar como ocorre o acesso à formação continuada de professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de um município do Sul do Paraná, para atender as especificidades dos estudantes, público da educação especial na perspectiva da inclusão. Os procedimentos para a pesquisa delimitam-se por meio de um levantamento bibliográfico, com uma pesquisa de campo respaldada na pesquisa colaborativa, a pesquisa conta com base de alguns autores como: Mendes; Libâneo; Capellini; dentre outros autores/as de áreas correlatas. Com esse intuito de auxiliar os professores, pensou-se em uma pesquisa, com questionários de perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, com identificação do perfil dos pesquisados, formações e anseios de todos(as) professores(as), e posteriormente foi elaborado um recurso educacional voltado para suas formações, elaborada no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI. As formações e os aperfeiçoamentos mais qualificados visam enriquecer as práticas pedagógicas, seja em formações iniciais e continuadas, bem como, nas formações em serviço com foco na Educação Inclusiva em sala como resposta aos desafios de aula comum. Com propostas formativas colaborativas e sugestões de estratégias para o planejamento colaborativo, respaldado em possibilidades de práticas como o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), PEI (Plano Educacional Individualizado), entre outras e assim auxiliando as demandas diversificadas em sala de aula. As discussões e resultado desta pesquisa estão materializadas no Recurso Educacional, em forma de Site, para futuras consultas e formações com as sinalizações dos cursos que desejam realizar. Em suma, defendemos a importância de práticas colaborativas no ambiente de ensino, a fim de que estudos e reflexões se tornem constantes para a ressignificação da inclusão nesses espaços que assim, consequentemente, através das formações devem acontecer de maneira onde o(a) professor(a) tenha um acesso fácil que contribua para suas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada. Inclusão. Docentes. Site. Ensino regular.

[144]Mestranda em Educação Inclusiva, professora da Educação Básica, https://lattes.cnpq.br/9911893676437146, https://orcid.org/0000-0002-0775-1697, martagraziela1@gmail.com.

ALUNOS COM TDAH: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RUCKER, Andrea Cristina Ribeiro[145] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[146] – UNESPAR

RESUMO

A pesquisa integrante da Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) aborda a temática relacionada a importância da formação dos professores da Educação Básica, que possuem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no Ensino Fundamental, de modo a contemplar os princípios de uma educação inclusiva e favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Desta maneira problematiza-se o seguinte: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que possuem alunos com TDAH? Será que esses docentes estão preparados para trabalhar com esses alunos? Houve alguma capacitação durante sua graduação ou formação continuada a respeito do TDAH? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas com os alunos com dificuldades, para que haja um aprendizado efetivo de acordo com suas limitações? O presente projeto tem como objetivo, investigar a prática de professores que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas do município de União da Vitória-PR, com alunos com TDAH, acerca de suas individualidades, buscando identificar possíveis relações entre essas dificuldades e as práticas docentes adotadas em sala de aula, desenvolvendo práticas e metodologias que promovam um ensino inclusivo. A pesquisa pauta-se em estudos de referenciais teóricos como: Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2013), no que se refere a Educação Inclusiva, com Barkley (2002), referente ao TDAH, entre outros autores. A metodologia adotada foi de cunho bibliográfico e será elaborada uma pesquisa qualitativa através de questionários semiestruturados, com professores de ensino fundamental, afim de coletar e analisar dados, e assim, buscar soluções para que ocorram um efetivo aprendizado desses alunos inclusos. Ainda, apresentará como Recurso Educacional um e-book, que será desenvolvido a partir das dificuldades apresentadas

---

[145] *Mestranda do PROFEI/Mestrado Profissional de Educação Inclusiva, Graduada em Artes Visuais e Pedagogia, Pós Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais, Gestão Escolar, TDAH e/ou Dislexia no Contexto Escolar e Neuropsicopedagogia Clínica, Integra o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão, docente da Rede Municipal de União da Vitória e da Rede Estadual do Paraná, https://lattes.cnpq.br/1071639433140707 , andrea.ribeiro.unespar.t5@gmail.com .*

[146] *Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ. http://lattes.cnpq.br/7044281324055317, sandra.salete@unespar.edu.br.*

pelos professores através dos questionários, promovendo estratégias que atendam a diversidade das formas de aprender. Este projeto está em processo de execução.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Formação de Professores. Educação Inclusiva.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UNESPAR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

SACHINSKI, Fernanda Aline[147] – UNESPAR
NOGATZ, Elizete Jankoski[148]– UNESPAR

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na universidade é um direito assegurado por lei e sua permanência no ambiente educacional, assim, reduzindo as barreiras existentes, permitindo a construção de espaços inclusivos. O atendimento é aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos cursos de graduação e Pós-Graduação da Unespar, o trabalho permite complementar a formação acadêmica, pois é um suporte adicional, buscando atender as especificidades de cada estudante, por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI), que traz detalhadamente os recursos e estratégias utilizadas para apoiar o estudante. Tal inclusão, como em todos os processos educativos, envolve múltiplos desafios na universidade, sendo maiores investimentos em formação de profissionais, infraestrutura e resistência cultural. As legislações que orientam a implementação do AEE nas universidades são fundamentais para a garantia da inclusão, estabelecendo diretrizes, assegurando direitos e promovendo ações para eliminar barreiras existentes, construindo um ambiente mais inclusivo, igualitário e acessível. Este estudo parte da seguinte questão norteadora: Como os documentos institucionais orientam a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UNESPAR, campus União da Vitória/PR? Para respondê-la, tem-se como objetivo analisar documentos institucionais que orientam a oferta do AEE na UNESPAR, campus União da Vitória/PR. A metodologia adotada é pesquisa qualitativa e documental, baseada na análise de instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Instrução Normativa Conjunta nº 01/2024/PROGESP/PROPEDH/PROGRAD-UNESPAR e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Os autores que dialogam com este estudo é Sassaki (2009) e Mantoan (2015), que abordam inclusão e educação especial na perspectiva dos direitos humanos, enfatizando um processo contínuo, que envolve também a reelaboração de currículos, práticas pedagógicas, superação de adversidades arquitetônicas e eliminação de barreiras atitudinais. Os resultados parciais apontam avanços na acessibilidade como princípio institucional, embora persistam desafios na efetivação do AEE.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Ensino Superior. Documentos Institucionais.

[147] *Graduanda em Pedagogia, e-mail:* nandasachinski@yahoo.com.br

[148] *Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, Campus Chapecó/SC. Professora Atendimento Educacional Especializado-AEE, Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, Campus União da Vitória/PR., link do currículo lattes:* **https://lattes.cnpq.br/2213345656065437**, *e-mail:* elizetenogatz@gmail.com

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

SAMISTRARO, Fabiana Cardoso da Silva [149] – UNESPAR
PETCHAK, Claudia Maria [150] – UNESPAR

RESUMO

A necessidade de estabelecer a relação entre as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e as condições de trabalho docente exige mais do que uma mudança de perspectiva, é necessária uma mudança de mentalidade social e educacional. A presente pesquisa, em andamento para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), tem como objetivo investigar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, a fim de verificar o impacto nas condições do trabalho docente na Educação Infantil do município de União da Vitória. A problemática central da pesquisa consiste em investigar como as condições do trabalho docente estão relacionadas à efetivação das Políticas Públicas da Educação Inclusiva. Para tanto, a metodologia será qualitativa, exploratória e descritiva, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como sujeitos professores da Educação Infantil do município supracitado. No momento, o estudo está na fase da pesquisa bibliográfica apoiada em autores como Tardif (2014), Pimenta (1999) e Saviani (2009) que discutem sobre a formação docente; Kassar (2011), Mendes (2010) e Bueno (2004) contribuem para a Educação Inclusiva. Pretende-se, com essa pesquisa, dar visibilidade e voz aos docentes da Educação Infantil de União da Vitória-Paraná em relação a efetivação das Políticas Públicas para educação inclusiva e as condições do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Inclusão. Políticas públicas para educação. Educação Infantil

---

[149] *Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), docente do município de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/1914724226474964, fsamistraro@gmail.com.*

[150] *Pós Doutora em Educação (UEPG), professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX), atuação profissional, https://lattes.cnpq.br/5635517055338323, aecmari@gmail.com.*

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

SANTOS, Ana Paula Albuquerque dos [151] – UNESPAR/UV
SANTIAGO, Valkíria de Novais [152] – UNESPAR/UV

Resumo
A inclusão escolar de crianças com deficiência constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, envolvendo aspectos éticos, pedagógicos, sociais e legais que demandam respostas integradas e inovadoras de toda a sociedade. Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como problema de pesquisa quais são os principais desafios enfrentados na relação escolas e famílias no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência? O objetivo elencado para responder essa pergunta de pesquisa é analisar a relação entre escola e família no processo de inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I. O referencial teórico utilizado tem como base o pensamento de autores como: Mantoan (2003), Freire (2000) e Sassaki (2010), e também algumas legislações nacionais como: a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entre outros. A metodologia utilizada será de cunho qualitativo, baseada em uma pesquisa bibliográfica, exploratória e documental. Os instrumentos de coletas de dados serão a leitura de textos e documentos a fim de compreender um pouco mais a respeitos dos principais desafios enfrentados pelas famílias e escolas no processo de inclusão; e a utilização Cartas Pedagógicas (Freire). Serão selecionadas 5 escolas que possuem crianças inclusas, e 5 famílias com crianças com características específicas para fazerem cartas, as quais apresentem os principais desafios encontrados no processo de inclusão dessas crianças. Assim sendo, o desenvolvimento deste trabalho baseia-se em três etapas principais, a saber: na primeira, analisar a relação escola, família e políticas públicas no processo de inclusão. Na segunda, apresentar, sistematizar e analisar os dados coletados nas cartas, a fim de compreender os principais desafios enfrentados tanto pela escola quanto pela família no processo de inclusão das crianças. sistematização dos dados teóricos, com o objetivo. Por fim, na terceira etapa, serão apresentadas algumas estratégias e possibilidades de uma inclusão mais dialógica, participativa e colaborativa. Vale ressaltar que, com relação aos resultados, a pesquisa encontra-se em processo de elaboração.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Crianças com Deficiência. Relação entre família e escola.

[151] *Ana Paula Albuquerque dos Santos estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória, link do currículo lattes, e-mail: t.melorosa@gmail.com*
[152] *Professora Doutora do Colegiado de Pedagogia, e-mail: kiriansantiago04@gmail.com, currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/5182827411186653*

O TRABALHO COLABORATIVO COMO APORTE PARA A EFETIVAÇÃO DA GARANTIA DE DIREITO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

SANTOS, Andreia Henik dos [153] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[154]– UNESPAR

RESUMO

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são considerados como público de direito da Educação Especial, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Embora os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação fossem citados desde a legislação vigente da época, se pode ressaltar que os mesmos sempre se fizeram integrantes da escola regular, mas nem sempre foram reconhecidos, quanto mais assistidos. Nesse sentido , esta pesquisa vinculada à linha 03 "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva" do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), ao Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) da UNESPAR – Campus de União da Vitória e ao Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI/CNPQ) tem por objetivo compreender como o trabalho colaborativo pode contribuir para a visibilização e a efetivação da garantia de direito dos estudantes com Altas habilidades/Superdotação. A metodologia utilizada tem como apoio a pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico e documental. Como Recurso Educacional pretendemos elaborar no formato digital uma proposta com práticas e estratégias pedagógicas para o trabalho colaborativo estudantes com AH/SD em processo de inclusão. Na fundamentação teórica para a presente pesquisa, são utilizados como base autores como Virgolim, Mendes, Alencar e Fleith. Como resultados preliminares concluímos que, o trabalho colaborativo, quando disposto de maneira efetiva, pode proporcionar aos estudantes com AHSD sua visibilização em sala de aula, como também a garantia dos seus direitos.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Trabalho Colaborativo.

---

[153] *Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI), bolsista CAPES, Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN) Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ, Docente do CMEI de União da Vitória e Docente da pré-escola de Porto União, http://lattes.cnpq.br/8200262400642974, andreia.henik.unespar.t4@gmail.com .*

[154] *Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) E DA SALA COMUM NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SAUTHIER, Karine Doopiati - UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo - UNESPAR

RESUMO

A escola, enquanto espaço de formação humana e desenvolvimento integral dos sujeitos de direito que pertencem-na, assume papel fundamental na consolidação de uma educação inclusiva. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender a perspectiva dos diretores e supervisores do município de Porto Vitória - PR sobre o papel da gestão escolar no fortalecimento de uma cultura colaborativa entre os professores da sala regular e os educadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir disso, levanta-se a seguinte problemática: Que características a gestão escolar no município de Porto Vitória-PR precisa ter/desenvolver para ser ponte entre o professor da sala comum e o docente do AEE na busca por uma educação na perspectiva inclusiva? A pesquisa está inserida na linha de investigação "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e parte de uma abordagem qualitativa, com apoio em estudo exploratório e pesquisa de campo. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com gestores da rede municipal. Com suporte teórico de autores como Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Damiani (2008); Mendes (2008); Libâneo (2004), o estudo pretende analisar como a prática gestora pode favorecer o planejamento colaborativo, o diálogo entre profissionais e a construção de uma rede de apoio pedagógico. Destaca-se a gestão escolar como agente mediador, essencial na criação de condições que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa também propõe, como segunda etapa, uma abordagem de pesquisa-ação voltada à proposição de caminhos formativos e metodológicos que contribuam para o fortalecimento da atuação colaborativa entre professores da classe comum e do AEE. Assim, o estudo visa ampliar o debate sobre o papel transformador da gestão escolar no processo de inclusão educacional, reafirmando que a cultura colaborativa é um caminho possível e necessário para garantir o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Trabalho Colaborativo. Educação Inclusiva.

A LUDICIDADE ALIADA A METODOLOGIA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

SCHNEIDER, Fabiula [155]

RESUMO

Na atualidade, as crianças passam boa parte do seu dia na escola, indicando aos professores a necessidade de metodologias mais dinâmicas e instigantes. Nesse contexto, a metodologia ativa Rotação por Estações se apresenta como um recurso de ensino que possibilita o contato e a interação através de atividades lúdicas, estimulando que as crianças aprendam de forma ativa e colaborativa. Esta pesquisa objetiva discutir sobre a relevância da ludicidade e do brincar na Educação Infantil, bem como relatar a experiência de uma professora da Educação Infantil no uso da técnica de ensino-aprendizagem Rotação por Estações. Apresentando como Problema de pesquisa: A inserção de práticas lúdicas na metodologia de Rotação por Estações contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Tem por objetivo geral: Analisar como as práticas lúdicas, aliadas à metodologia de Rotação por Estações, influenciam no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica, que utilizou como técnica de pesquisa o relato de experiência. Para compreendermos a ludicidade e o brincar, nos apoiaremos nas contribuições de Bacelar (2009) e Blauth (2013). E ao abordar as metodologias ativas, especialmente a Rotação por Estações, utilizaremos como embasamento teórico os estudos de Coussirat (2020) e Moran (2018). Essa metodologia apresenta potencial para auxiliar os professores na adaptação de suas atividades às necessidades dos alunos, o que pode contribuir para uma aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação infantil. Rotação por estação.

[155] E-mail: fabiulaschneider29@gmail.com

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO UNIÃO

SCHNEIDER, Gislaine Aparecida de Castro[156] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[157] – UNESPAR

RESUMO

O presente estudo faz parte da pesquisa vinculada à linha três "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), ao Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de União da Vitória e ao Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI/CNPQ). Contemplamos neste trabalho a Educação Infantil inclusiva, com foco na formação de professores/as para o atendimento educacional das crianças com deficiência, público da Educação Especial Inclusiva. Considerando a formação dos/as professores/as como uma ferramenta essencial para amenizar as barreiras encontradas no chão da escola, surge a seguinte indagação: Como está à formação continuada dos/as professores/as, do município de Porto União/SC, voltado para o conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas? Tendo em vista o contexto, buscamos identificar entre os/as professores/as da rede municipal de Porto União/SC o perfil formativo voltado para práticas pedagógicas inclusivas no atendimento das crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica. O percurso metodológico do estudo se caracteriza em pesquisa participante, de cunho bibliográfico e de campo (aplicação de questionário), com análise de dados, abordagem qualitativa e exploratória. A fundamentação teórica foi baseada em documentos normativos e orientadores e pesquisa de autores como: Reis (2016); Freire (1996); Heredero (2010); Silva (2017); Teodoro (2013); Costa (2023), entre outros/as. A pesquisa encontra-se em fase final para a defesa e já apresenta resultados parciais, que são relevantes para compreendermos como está a formação inicial e continuada dos/as professores/as da rede municipal e afirmar a importância de buscar formações específicas para o atendimento educacional com práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para as

---

[156] *Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI). Docente de Educação Infantil, e bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da UNESPAR (EPEDIN). Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas – (GPEPI/CNPQ), https://lattes.cnpq.br/4247650897538437, E-mail: gislainesch@hotmail.com. A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

[157] *Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317, sandra.salete@unespar.edu.br .*

especificidades e desenvolvimento integral de todas as crianças pertencentes à Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Práticas Inclusivas. Infância. Inclusão. Formação Continuada.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DE EXTENSÃO E CULTURA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA.

SIKORSKI, Poliana[158] – UNESPAR

RESUMO

As atividades de extensão têm como objetivo promover uma interação entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, fazendo com que ocorra uma aproximação entre os dois mundos. A atividade de extensão e cultura, intitulada "Os grandes pensadores: David Ausubel, Lev Vygotsky, Maria Montessori e Paulo Freire", foi desenvolvida durante o 2° semestre de 2024, na disciplina de "Psicologia da Educação II", do curso de Pedagogia, orientada pela Profa. Dra. Magda Branco. Essa atividade teve como objetivo proporcionar aos acadêmicos a experiência de uma atividade extensionista, vivenciando a aproximação entre a comunidade universitária e a comunidade externa. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando a vida acadêmica, vida pessoal, e contribuições de cada autor citado no título da atividade, buscando aproximações com a educação e a Pedagogia. A partir dos estudos bibliográficos, posteriormente foi organizada uma exposição, onde foram utilizados materiais de confecção própria, como cartazes e painéis que trouxessem uma ideia do que seria dialogado durante as falas dos acadêmicos responsáveis. Durante a exposição, contamos com a presença da comunidade universitária e também da comunidade escolar que ocupa o mesmo prédio, momento em que ocorreu uma boa interação entre públicos de diferentes idades, diferentes formações acadêmicas e áreas de estudos. Conclui-se, então, que a experiência foi um tanto enriquecedora, trazendo opiniões, ideias e experiências diferentes de quem se propunha a parar e fazer parte desse momento de conhecimento mútuo. Reforçando assim a importância do envolvimento com a universidade, além da sala de aula. Experiências como essa somam positivamente à jornada acadêmica, gerando autoconfiança e criando novas perspectivas acerca de novos assuntos.

Palavras-chave: Experiência. Extensão. Atividade Acadêmica.

[158] *Graduanda em Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), http://lattes.cnpq.br/5968799131821065, e-mail: polianasikorski05@gmail.com.*

PNLL: ESTRATÉGIAS DE FOMENTO À LEITURA E À ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

SILVA, Bruna [159]– UNESPAR
BUENO DA ROSA, Maurício[160] – UNESPAR

RESUMO

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é uma política pública criada com o objetivo de fomentar a leitura e democratizar o acesso ao livro no Brasil. Fruto de uma parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, o plano destaca ações integradas para promover a leitura literária, formação de mediadores e valorização das bibliotecas públicas, sejam elas escolares e/ou comunitárias. O PNLL nasce como resposta às baixas taxas de leitura no país e à urgente necessidade de institucionalizar a leitura como direito social e cultural. Sua concepção foi inspirada em experiências internacionais que foram bem sucedidas. Partindo desse contexto investigativo, o presente trabalho tem como problema: "Como as Políticas Públicas, especificamente o PNLL, podem contribuir para o incentivo à leitura e o processo de alfabetização?" Tendo como objetivo investigar as Políticas Públicas para incentivar a leitura e a alfabetização, a fim de conhecer os programas governamentais sobre a temática, especificamente, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e políticas públicas distribuídas às escolas da cidade de União da Vitória. O presente estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e descritivo. Neste sentido será feito um estudo bibliográfico em duas vertentes. Primeiro o estudo de autores que discutem sobre o PNLL e a alfabetização, e em segundo será feita uma pesquisa em documentos sobre o PNLL. Será qualitativo, uma vez que serão exploradas experiências, significados e contextos, proporcionando uma compreensão mais profunda e rica sobre o tema em estudo. Tendo como norte alguns autores que evidenciam a importância do tema e como ele pode auxiliar nos processos de aprendizagem. Como foi utilizada uma investigação em documentos, registros, arquivos, materiais que já existem como fontes de informação, torna-se documental, pois, foi feita uma coleta de dados que evidenciaram as respostas para os objetivos. Alguns autores usados como base para a pesquisa são: Silvio Sanches Gamboa, Antônio Carlos Gil, Ezequiel de Souza Zacarias. Até o momento, a pesquisa encontra-se em fase de revisão bibliográfica, analisando as diretrizes do plano, seus impactos nas políticas de alfabetização e os desafios enfrentados em sua implementação.

Palavras-chave: PNLL. Leitura. Políticas Públicas. Democratização.

---

[159] *Aluna 4º ano de Pedagogia da UNESPAR, professora de rede particular de ensino de Porto União, brunaah890@gmail.com*
[160] *Doutor em Educação pela UFSC, Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UNESPAR.*

CONTRIBUIÇÕES DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

SILVA, Carla Rosane Fersch da [161] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [162] – UNESPAR

RESUMO

Em busca de uma educação de qualidade, cada vez mais inclusiva, as legislações e normativas vem avançando com o intuito de atender as demandas existentes. A Educação em Tempo Integral é recente em nossa realidade, porém essencialmente necessária devido a grande demanda de famílias que necessitam que seus filhos(as) estudem em período integral, bem como, a necessidade de ampliar o tempo e os espaços de aprendizagem, visando uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade. Ao discorrer sobre a Educação em Tempo Integral e a Inclusão, é essencialmente necessário pensar em espaços, estratégias e condições para que ocorra a efetivação da aprendizagem. Nesse ensejo, vem de encontro o planejamento colaborativo, com metodologias que proporcionam maior interação entre todos os envolvidos com o ensino aprendizagem, tendo como foco o estudante e a diversidade presente em sala de aula. Assim apresenta-se a problemática: Como o planejamento colaborativo pode contribuir para a inclusão em escola de tempo integral? Nesse sentido tem-se por objetivo: Compreender a importância do planejamento colaborativo para práticas inclusivas em escola de tempo integral no município de União da Vitória - PR. Esta pesquisa faz parte dos estudos da linha 03: "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Como procedimento metodológico, a pesquisa utilizou de uma revisão exploratória de fontes bibliográficas e documentais, de natureza qualitativa, tendo como referências principais: Bardin (2011), Capellini e Zerbato (2019), Mendes (2023), Moll (2009), Oliveira (2023), Silva (2024). Ressalta-se ainda o estudo ser uma pesquisa-ação, sendo que a pesquisadora e os professores participantes da pesquisa serão beneficiados com os resultados da pesquisa. Conclui-se que o planejamento colaborativo viabiliza o compartilhamento de

[161] *Discente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do campus União da Vitória, graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR, atual UNESPAR. Docente do quadro de professores do município de União da Vitória -PR. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ e EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. http://lattes.cnpq.br/5152130390571068, e-mail: carla.fersch.unespar.t4@gmail.com.* *O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

[162] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

ideias, experiências, incertezas e opiniões, potencializando os acertos, considerando as individualidades de cada estudante, valorizando seu conhecimento prévio e suas potencialidades, em busca de uma educação cada dia mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Planejamento colaborativo. Inclusão.

A PEDAGOGIA DE FREINET: EDUCAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA E COOPERAÇÃO

SILVA, Sabrina dos Anjos da [163] – UNESPAR
SILVA, Joelma Domingues da [164] – UNESPAR
BULATY, Andréia[165] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo aborda a proposta pedagógica de Célestin Freinet, educador francês que se destacou por desenvolver um método de ensino baseado na experiência, na cooperação e na valorização da expressão livre dos alunos. A pesquisa tem como objetivo compreender os princípios fundamentais da Pedagogia freinetiana e sua aplicação na educação infantil. O problema central investigado é como a pedagogia de Freinet contribui para uma educação mais participativa e significativa. Os principais autores estudados incluem o próprio Freinet (1969), Barros (2014), Freinet (1973), Kanamaru (2014). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com análise de obras e artigos científicos relacionados à temática. Entre os resultados obtidos, destaca-se que o método Freinet promove a autonomia da criança, incentiva o trabalho coletivo e favorece a construção do conhecimento por meio de atividades práticas, que são trabalhados nas técnicas como: texto livre, o jornal escolar, as aulas passeio, o jornal mural, o livro da visa e o uso de correspondência entre turmas, entre outras. Além disso, a pedagogia de Freinet se mostra em favor de uma aprendizagem ativa, centrada no aluno e conectada à realidade social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos. A proposta mantém relevância nos contextos atuais, especialmente quando se busca uma educação democrática, inclusiva e dialógica.

Palavras-chave: Freinet. Pedagogia. Coletividade. Autonomia. Educação.

[163] *Acadêmica de Pedagogia, estagiária da educação infantil, http://lattes.cnpq.br/4310611581183420, sabrinaanjos1822@gmail.com.*
[164] *Acadêmica de Pedagogia, estudante, http://lattes.cnpq.br/8937133890438675, joelmabueno122@gmail.com.*
[165] *Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br.*

A AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MATOS COSTA / SC SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.

SKIBINSKI, Luciana Aparecida [166] – UNESPAR
PETCHAK, Claudia Maria[167] – UNESPAR

RESUMO

A Educação, nas últimas décadas, tem sido tema de constantes debates e reformas com o intuito de oportunizar o protagonismo dos estudantes e reconhecer a sua individualidade durante a construção de seu percurso formativo. Sabe-se que avaliação é parte intrínseca ao processo e constitui-se importante instrumento para consolidar a Educação Inclusiva anunciada. No entanto, a avaliação praticada nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o público da Educação Especial, nem sempre converge para a perspectiva inclusiva e, tão pouco atua enquanto garantia de direitos. Na busca de compreender e analisar essa realidade, apresentamos a pesquisa de mestrado, em andamento, cujo tema é a avaliação na perspectiva inclusiva e a contribuição do Plano Educacional Individualizado para sua efetivação. Tem como objetivo analisar as práticas de avaliação para o público da Educação Especial nos Anos Iniciais no município de Matos Costa / SC. Para tanto, a metodologia adotada será de cunho qualitativo tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo com análise dos questionários respondidos pelos profissionais que atuam naquela etapa de ensino. Pretende-se, com a pesquisa, contribuir na difusão da percepção da avaliação enquanto instrumento para a efetivação da Educação Inclusiva, bem como fomentar a elaboração do Plano Educacional Individualizado e compreendê-lo como garantia de direito no processo formativo dos estudantes público da Educação Especial.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Plano Educacional Especializado.

[166] *Mestranda em Educação Inclusiva, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, professora da rede municipal de Matos Costa / SC, Assistente Técnico Pedagógica na rede estadual de Santa Catarina.* http://lattes.cnpq.br/0323046396192804, *luciana.skibinski03@gmail.com.*

[167] *Pós Doutora em Educação (UEOG), professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX), https://lattes.cnpq.br/5635517055338323, aecmari@gmail.com.*

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O TEATRO: O TEATRO INFANTIL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL

TREVIZAN, Caio César Braun[168] – UNESPAR/UV
SILVA, Sandra Salete de Camargo[169] – UNESPAR/UV

RESUMO

O estudo investiga as potencialidades das práticas artísticas, particularmente do teatro, como estratégia pedagógica para a inclusão educacional, fundamentando-se na defectologia vygotskyana e nos princípios da educação inclusiva. O objetivo central consiste em analisar como as linguagens artísticas podem mediar processos de desenvolvimento integral em contextos escolares inclusivos, com foco nos anos iniciais da educação básica. A metodologia adotará a abordagem qualitativa de cunho exploratório, utilizando a pesquisa-ação como eixo norteador, complementada pela observação sistemática baseada nas seis dimensões de acessibilidade de Sassaki (2009), aplicação de questionários semiestruturados a docentes e análise documental. O referencial teórico articula três eixos: perspectiva sócio histórica de Vygotsky (1983) sobre o desenvolvimento mediado, estudos de Martins (2008) acerca da inclusão como processo transformador e as Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998). A pesquisa vinculada à linha de investigação "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), encontra-se em desenvolvimento e busca produzir como Recurso Educacional um e-book formativo com sequências didáticas que integram práticas teatrais ao currículo regular, visando à capacitação docente e à implementação de estratégias inclusivas. O estudo visa indicar que as atividades artísticas promovem o desenvolvimento da expressividade e autoestima, construção de relações empáticas bem como a ressignificação das diferenças no espaço escolar de forma a compreender que a arte enquanto linguagem multidimensional configura-se como dispositivo pedagógico essencial para a efetivação de práticas educacionais inclusivas, demandando investimentos contínuos na formação docente e na adaptação curricular.

[168] *Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela linha de pesquisa: Processos Formativos de educadores para Educação Inclusiva (Linha 3) na Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Graduado em pedagogia pela UNESPAR (2018). Professor efetivo no município de Porto União- SC. Integrante do espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão- EPEDIN da Universidade Estadual do Paraná- Campus União da Vitória. E-mail: caio.trevizan.unespar.t5@gmail.*

[169] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

Palavras-chave: Educação inclusiva. Teatro infantil. Defectologia. Mediação artística. Práticas pedagógicas.

DIFERENÇA ENTRE LEITURA MECÂNICA E LEITURA CRÍTICA

UNIAT, Ailana Victória [170] – UNESPAR
DE LIMA, Monica Antunes [2] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo trata-se de um estudo bibliográfico desenvolvido a partir de uma proposta da disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento, do segundo ano do curso de Pedagogia do ano letivo de 2025, com objetivo de compreender a diferença entre a leitura mecânica e a leitura crítica, a fim de desconstruir a ideia de que livros e textos devem ser utilizados na escola quase que exclusivamente para o ensino de conteúdos e normas linguísticas. Fundamentado em Mortatti (2018), Majolo (2003) e Silva (2008), as quais colocam a leitura mecânica que por muito tempo se resumiu a alfabetização, como uma leitura que consiste em decifrar códigos e sinais, tendo um fim utilitário para resolução de exercícios e estudos para avaliações, partindo de atividades de cunho reprodutivo e repetitivo. Já a leitura crítica, que normalmente desperta o gosto e o hábito de ler no educando, consiste em analisar e interpretar profundamente a obra, dando ao leitor a possibilidade de refletir, avaliar, questionar e tirar suas próprias conclusões. Desta forma, compreendemos que a leitura crítica deve ser desenvolvida na escola, através de diferentes metodologias que despertem a atenção do aluno para com o texto e seu significado, contribuindo assim, para o desenvolvimento de um ser humano reflexivo, capaz de apreciar mais intensamente a obra que ler e que será capaz de prosseguir seu percurso de leitor individualmente.

Palavras-chave: Leitura. Reflexão. Desenvolvimento.

[170] *Graduanda de Pedagogia pela Unespar – Campus de União da Vitória, ailanavicuniat@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/5450356987927844.*
[2] *Graduanda de Pedagogia pela Unespar – Campus de União da Vitória, monicaantunesdelima07@gmail.com, https://lattes.cnpq.br/5051064230427203.*

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: UM OLHAR ACADÊMICO

UNIAT, Ailana Victória [171] – UNESPAR
DE LIMA A, Monica [172] – UNESPAR
KIEUTIKA, Gabriella [173] – UNESPAR
ANDRIOLI, Rafaela [174] – UNESPAR
LAMERA A.S.C, Tainá [5]– UNESPAR

RESUMO

Paulo Freire descreve a educação como função emancipadora, destacando a necessidade da formação de uma consciência crítica da realidade, considerando o aluno agente transformador do seu meio social. Para tanto, problematiza-se: Qual a função do diálogo descrito por Freire no processo ensino-aprendizagem? Diante disso, temos por objetivo apresentar os estudos realizados em sala de aula na disciplina de Seminário Integrador I, referente ao tema Práxis Educativa. A metodologia utilizada foi um estudo qualitativo, a partir de uma revisão bibliográfica de Freire (2019). Com os estudos realizados em sala de aula, concluímos que como educadoras devemos buscar práticas pedagógicas que possibilitem ao educando participar, compreender e questionar, sendo sujeito ativo na construção de seu conhecimento e um agente transformador da sua realidade. Dessa forma, compreendemos que o conhecimento e o pensamento crítico constituem elementos essenciais no processo educacional, tanto para aquele que ensina, quanto para aquele que aprende, reconhecendo, a interdependência entre esses papéis no desenvolvimento contínuo do saber, promovendo, uma educação verdadeiramente libertadora. Para tanto, desafiando a educação bancária, enfatizamos a necessidade do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, no qual a educação deve ser um processo de troca mútua, em que educadores e educandos aprendem juntos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Libertadora. Reflexão. Transformação.

[171] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. E-mail:ailanavicuniat@gmail.com. https://lattes.cnpq.br/5051064230427203*
[172] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. E-mail:monicaantunesdelima07@gmail.com https://lattes.cnpq.br/5051064230427203*
[173] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. E-mail: kieutikag.7@gmail.com https://lattes.cnpq.br/0711878845995626*
[174] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória.E-mail: rafa.andrioli3003@gmail.com http://lattes.cnpq.br/9485989735721254*
[5] *Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. Professora da rede municipal de União da Vitória. Monitora Acadêmica, Universidade Estadual do Paraná (Unespar)–Campus de União da Vitória. Chaveztaina687@gmail.com https://lattes.cnpq.br/4912262557734058*

FRIEDRICH FROEBEL: O PAI DOS JARDINS-DE-INFÂNCIA

UNIAT, Ailana Victória [175] – UNESPAR
MOTTA, Kaliani Vitória Santos [2] – UNESPAR
JAGNETZ, Kamila [3] – UNESPAR
MIRANDA, Lais [4] – UNESPAR
BYLER, Maria Carolina [5] – UNESPAR
DE LIMA, Monica Antunes [6] – UNESPAR
BULATY, Andréia [7] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo trata-se de um estudo bibliográfico realizado na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, na turma do 2° ano do curso de Pedagogia no ano de 2025, com objetivo de conhecer a vida e teoria de Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) e sua contribuição para a infância, partindo do questionamento: quem foi Froebel e sua contribuição para a educação infantil? Froebel é filho do pastor luterano Johann Jakob Froebel o qual o influenciou religiosamente e de Jakobine Eleanore Hoffman, que faleceu meses após seu parto. Froebel frequentou a escola primária de Oberweissbach e com 15 anos, começou a trabalhar como aprendiz do guarda florestal, momento que desenvolveu o interesse pela natureza. Em 1805 foi contratado pela escola modelo, para aplicar os princípios pedagógicos de Pestalozzi, o qual influenciou significativamente sua teoria, principalmente a ideia do ensino baseado na experiência concreta e o respeito ao desenvolvimento natural da criança. As concepções pedagógicas de Froebel exercem ampla influência no cenário educacional mundial, especialmente por sua ênfase no desenvolvimento integral infantil por meio do brincar. A partir de seus estudos, sua contribuição para a infância está na estruturação de uma prática educativa que integrava o conhecimento filosófico, científico e espiritual, dando origem aos jardins-de-infância, qual possuía o objetivo primordial de atender às crianças com menos de 6 anos. Sua concepção de criança está pautada em compreendê-la como uma plantinha em fase de formação, que necessitava de cuidados para crescer e evoluir de forma saudável. Desse modo, acreditava que o brincar não é apenas uma diversão, mas, uma atividade essencial para a apreensão do

[175] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. E-mail:ailanavicuniat@gmail.com. https://lattes.cnpq.br/5450356987927844*
[2] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória.*
[3] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória.*
[4] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. E-mail:lm5946167@gmail.com*
[5] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória.*
[6] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. Email: monicaantudelima07@gmail.com https://lattes.cnpq.br/5051064230427203*
[7] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulaty@unespar.edu.br*

mundo e autoconhecimento infantil, considerando o jogo como um dos fatores importantes para a educação, sendo suporte para o ensino e aprendizagem. As principais obras de Froebel foram: La educación del hombre (1826); Cantos maternales (1843); Pedagogía del kindergarten (1861) e Autobiografía de Federico Froebel (1862). Para a escrita do presente trabalho, utilizamos os escritos de: Arce (2002), Fiquemont (1963), Kishimoto (2003), Viegas (2020), entre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Desenvolvimento.

A PRÁXIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM DIÁLOGO ENTRE KAREL KOSIK E PAULO FREIRE

VILPERT, Kamylly [176] – UNESPAR
STAUB, Beatriz [177] – UNESPAR
SCHEID, Juliana [178] – UNESPAR
OLIVEIRA A. B. D, Ariane [179] – UNESPAR
LAMERA A. S. C, Tainá [180] – UNESPAR

RESUMO
Para Paulo Freire, defensor de uma educação libertadora, a práxis é o diálogo entre a ação e a reflexão, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento de uma educação com vistas ao despertar da consciência, na qual os sujeitos, nela inseridos, sejam críticos, ativos e não apenas receptores de conteúdos e informações. Freire (2019) dialoga com a obra de Kosik (1976), ao defender a ação teórico-prática do ser humano, destacando a potencialidade de transformação da sua realidade concreta. Para tanto problematiza-se: de que maneira o conhecimento das teorias supracitadas auxilia no processo de formação de futuros professores? O presente resumo tem por objetivo geral apresentar os estudos realizados em sala de aula na disciplina de Seminário Integrador e Interdisciplinar I, por meio de um diálogo, tendo como base o conceito da práxis e seu papel fundamental para formação de futuros professores, embasados nos teóricos Kosik (1976) e Freire (2019). A metodologia utilizada foi a qualitativa exploratória, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Como resultado da pesquisa enfatizamos a importância da compreensão da práxis no contexto educacional, pois é por meio dela que ocorre a superação da passividade e o desenvolvimento da consciência crítica, na qual ocorre a compreensão da realidade, sua superação e transformação. Este é o movimento da educação libertadora, que permite aos educandos ampliar o seu conhecimento, aprimorar a sua autonomia e capacidade de leitura do mundo. Por fim, entende-se que a valorização da práxis é fundamental para que a relação entre o educador e o aluno seja um processo de construção de conhecimentos.

[176] *Graduanda do curso de Pedagogia.* *https://lattes.cnpq.br/5777047758681402* *vilpertka@gmail.com*
[177] *Graduanda do curso de Pedagogia.* *https://lattes.cnpq.br/9304483476717669* *staubbeatriz@gmail.com* .
[178] *Graduanda do curso de Pedagogia.* *https://lattes.cnpq.br/9051053525762608* *juliana.scheid18@gmail.com*
[179] *Graduanda do curso de Pedagogia.* http://lattes.cnpq.br/6034394098524296 arianeaparecidaborgesdeoliveir@gmail.com
[180] *Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Professora na rede municipal de Ensino do município de União da Vitória. Vitória. Monitora acadêmica.* *https://lattes.cnpq.br/4912262557734058* *Chaveztaina687@gmail.com*

Palavras-chave: Práxis. Educação. Ação.

FRIEDRICH FROEBEL NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVI, Mariana[181]– UNESPAR
SIKORSKI, Poliana[182] – UNESPAR
RODRIGUES, Jaqueline[183]– UNESPAR
BULATY, Andréia[184] - UNESPAR

RESUMO

Esse trabalho faz parte da disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil", que visa conhecer as principais Pedagogia(s) da Infância. Em especial essa investigação buscou conhecer qual foi a contribuição de Froebel para a educação infantil? tendo como objetivo pesquisar o papel de Froebel e a educação na primeira infância. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando a vida e obra de Friedrich Froebel. A pesquisa se ampara nos estudos de: Arce (2002), Froebel (2001), Paschoal (2010), entre outros. Considerado o criador do jardim-de-infância, Friedrich Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, na Alemanha, com uma infância marcada pelo seu amor à natureza e experiências pessoais difíceis, a começar pela atitude de seu pai, que o via como "mau sujeito", também teve um impacto significativo em sua formação, as quais o influenciaram na sua visão educacional. Suas ideias contribuíram para a valorização da infância e do brincar como parte fundamental do processo de aprendizagem. A princípio, Froebel defendia que a criança deveria ser deixada livre para expressarem sua riqueza interior, fruto de sua essência humana, onde por meio dos sentidos, os alunos captam o que têm ao redor, sendo que a educação se fundamenta pela percepção, da forma que ela acontece naturalmente nas crianças. A exteriorização dessa liberdade poderia ocorrer por meio das artes plásticas e do jogo, uma vez que essas atividades são naturalmente infantis. Froebel comparava as crianças a uma planta, que deveria ser cuidada desde o primeiro momento para florescer, com o jardineiro respeitando o seu processo natural do desenvolvimento, assim como o professor necessita ter respeito pelo processo da criança. Portanto, é possível notar a influência da educação froebeliana nos dias de hoje, mostrando a importância de diversos recursos que muitas vezes são vistos como banais. Isso traz aos professores uma grande reflexão: os

[181]*Graduanda em Pedagogia, auxiliar escolar, e-mail: marianvivi87@gmail.com*
[182]*Graduanda em Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), http://lattes.cnpq.br/5968799131821065, e-mail: polianasikorski05@gmail.com*
[183]*Graduanda em Pedagogia, estágiaria de laboratório de ensino – brinqudoteca, http://lattes.cnpq.br/8511789746360940, e-mail: jakersilva6@gmai.com*
[184]*Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br*

educadores estão respeitando o processo e fazendo com que essas flores venham a florescer, ou estão cortando próximo à raiz, travando qualquer desenvolvimento que viria a florir o mundo?!

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem. Jardim-de-Infância.

A LOUSA DIGITAL: FERRAMENTA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E DE FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO

WEIWANKO, Vanessa [185] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [186] – UNESPAR

RESUMO

Considerando a relevância do trabalho colaborativo, a pergunta que permeia o problema da pesquisa é: Como o uso da lousa digital como tecnologia assistiva podem contribuir no trabalho colaborativo? Nesse contexto a pesquisa objetiva-se em compreender a importância da utilização da lousa digital como tecnologia assistiva no fortalecimento do trabalho colaborativo. O referencial teórico do estudo da temática proposta, de cunho qualitativo bibliográfico, se embasou nas obras dos(as) autores(as) Damiani (2008), Mantoan (2000), Vilaronga (2024), Prensky (2012). A pesquisa encontra-se na fase de levantamento de informações e dados bibliográficos e está inserida na linha de investigação "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e parte de uma abordagem qualitativa, com apoio em estudo exploratório e pesquisa de campo. Como Recurso Educacional pretendemos elaborar um catálogo guiado com sugestões de práticas pedagógicas. Supõe- se que a pesquisa venha a contribuir significativamente com as práticas pedagógicas, resultando na aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chaves: Trabalho colaborativo. Lousa digital. Tecnologia Assistiva.

[185] *Graduação em Ciências Biológicas, Graduação em Pedagogia, Pós Graduada em Educação Ambiental, Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em múltiplas deficiências. Professora efetiva em Educação Inclusiva na Rede Municipal de Irineópolis Santa Catarina.https://lattes.cnpq.br/7345713201854585.vanessa.weiwanko.unespar.t4@gmail.com.*

[186] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

WICTOR, Ana Carla Flissak[187] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[188] – UNESPAR

RESUMO

A formação continuada vai para além da formação inicial, tendo como pressuposto a reflexão da prática pedagógica, assim como um potencial na compreensão sobre o indivíduo como sujeito de direito. Portanto acrescenta-se que a formação permeia a prática de forma permanente e é uma condição para o processo de ensino e aprendizagem, bem como caminho para uma Educação Inclusiva. Desta forma a problemática que está presente na pesquisa é: Como a formação continuada pode contribuir para uma Educação Inclusiva? Tem como objetivo norteador: Analisar a formação continuada como suporte e fortalecimento da Educação Inclusiva. Assim sendo a metodologia da pesquisa qualitativa de levantamento bibliográfico. O aporte teórico do estudo é advindo de Carneiro, Gatti, Heredero, Libâneo, Sassaki, Sant'ana. No processo da efetivação do ensino e garantia de qualidade e de direitos é constante a necessidade por novos saberes, práticas e reflexões, assim tendo-se a possibilidade de garantir uma educação inclusiva. A continuidade na busca de conhecimento vem de encontro com a demanda, trazendo a reflexão na caminhada diária, com a perspectiva que o processo ensino e aprendizagem transcorrem da necessidade dos envolvidos no contexto, articulando na formação o intuito de promover uma caminhada cada vez mais assertiva com um olhar a educação de qualidade para todos e todas. A pesquisa em fase de construção pela Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), apresentará como Recurso Educacional uma gamificação abordando possibilidades de práticas bem como alguns apontamentos sobre a educação inclusiva, o trabalho colaborativo e a importância da formação continuada. Assim, como resultado parcial até aqui, temos a fundamentação teórica de maneira a dar suporte ao respaldo da pesquisa, vindo ao encontro da demanda bem como o trabalho colaborativo como aporte do contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Reflexão.

[187] *Graduação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia, mestranda PROFEI, supervisora do CMEI de União da Vitória e docente da pré-escola de Porto União, Participante do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão EPEDIN/UNESPAR União da Vitória vinculado ao GPEPI/CNPQ. http://lattes.cnpq.br/2648547680061412 e-mail: ana.wictor.unespar.t4@gmail.com .*

[188] *Docente Associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no curso de Pedagogia e Direito, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Campus União da Vitória. Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Lidera o EPEDIN/Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas – GPEPI/CNPQ E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br*

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

WILMERS, Andrielly [189] – UNESPAR
BANDASZEWSKI, Lariça [190] – UNESPAR
TREML. E. C, Maria [191] – UNESPAR
SANTOS. S, Aliandra [192] – UNESPAR
FLEITUCH, Letícia [193] – UNESPAR

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade apresentar sobre a Educação Libertadora que visa defender um modelo de ensino que rompe com a "educação bancária", além de conscientizar os educandos(as) acerca de sua realidade social, instigando-os a lutarem em busca de transformação. Diante disso, como a educação libertadora pode promover o pensamento crítico e a autonomia? A partir dessa problemática, o objetivo deste estudo é apresentar os estudos realizados em sala de aula na disciplina de Seminário Integrador Interdisciplinar referente ao tema de Educação Libertadora na perspectiva de Paulo Freire, com o intuito de compreender como o papel da concepção de educação como prática de liberdade influência na formação crítica, tanto dos educandos(as) como daquele que ensina. Fundamentado em Kosik (1963) e Paulo Freire (1968), a metodologia foi qualitativa, utilizando o procedimento metodológico da revisão bibliográfica dos autores supracitados. Obtendo como resultados a contribuição destes estudos para a prática pedagógica, enfatiza-se a necessidade de todos os professores terem uma formação crítica e reflexiva sobre o seu papel no âmbito educacional e na sociedade, uma vez que as experiências, a forma de perceber os fatos e as vivências de um professor influenciam na sua prática pedagógica, pois provém do concreto vivido e da observação social tanto dos educadores(as) como dos educandos(as). Com a formação crítica e reflexiva, permite-se alcançar a liberdade interior, o pensamento crítico e a autonomia. Com isso, o professor promoverá a ação dialógica e a consideração de diferentes perspectivas sobre a realidade, além de considerar a participação ativa dos alunos no processo de ensino- aprendizagem.

---

[189] *Discente do curso de Pedagogia, Auxiliar de Educação Infantil, http://lattes.cnpq.br/2516170546817575 e-mail: andriellywilmers6@gmail.com*
[190] *Discente do curso de Pedagogia, Atuação profissional em formação, http://lattes.cnpq.br/4621578917475617 e-mail: larissabandaszewski@gmail.com*
[191] *Discente do curso de Pedagogia, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil,* http://lattes.cnpq.br/7253671300765884 *e-mail: cordeirotremlmariaeduarda@gmail.com*
[192] *Discente do curso de Pedagogia, Atuação profissional em formação, http://lattes.cnpq.br/1170644927624175, e-mail: aluiandrasuelen75@gmail.com*
[193] *Graduada em Pedagogia Unespar (2024), bolsista do Projeto Rede Incluir,* http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, *https://orcid.org/0000-0002-5280-1462, e-mail: leticiafleituchunespar@gmail.com.*

Palavras-chave: Educação Libertadora. Transformação. Autonomia. Formação Crítica.

VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INFÂNCIA

WILMERS, Andrielly [194] – UNESPAR
CORDEIRO TREML, Maria Eduarda [195] – UNESPAR
BANDASZEWSKI, Lariça [196] – UNESPAR
SANTOS, Aliandra Suelen dos [197] – UNESPAR
CAMILO ANDRÉ, Winicius [198] – UNESPAR
BULATY, Andréia [199] – UNESPAR

RESUMO

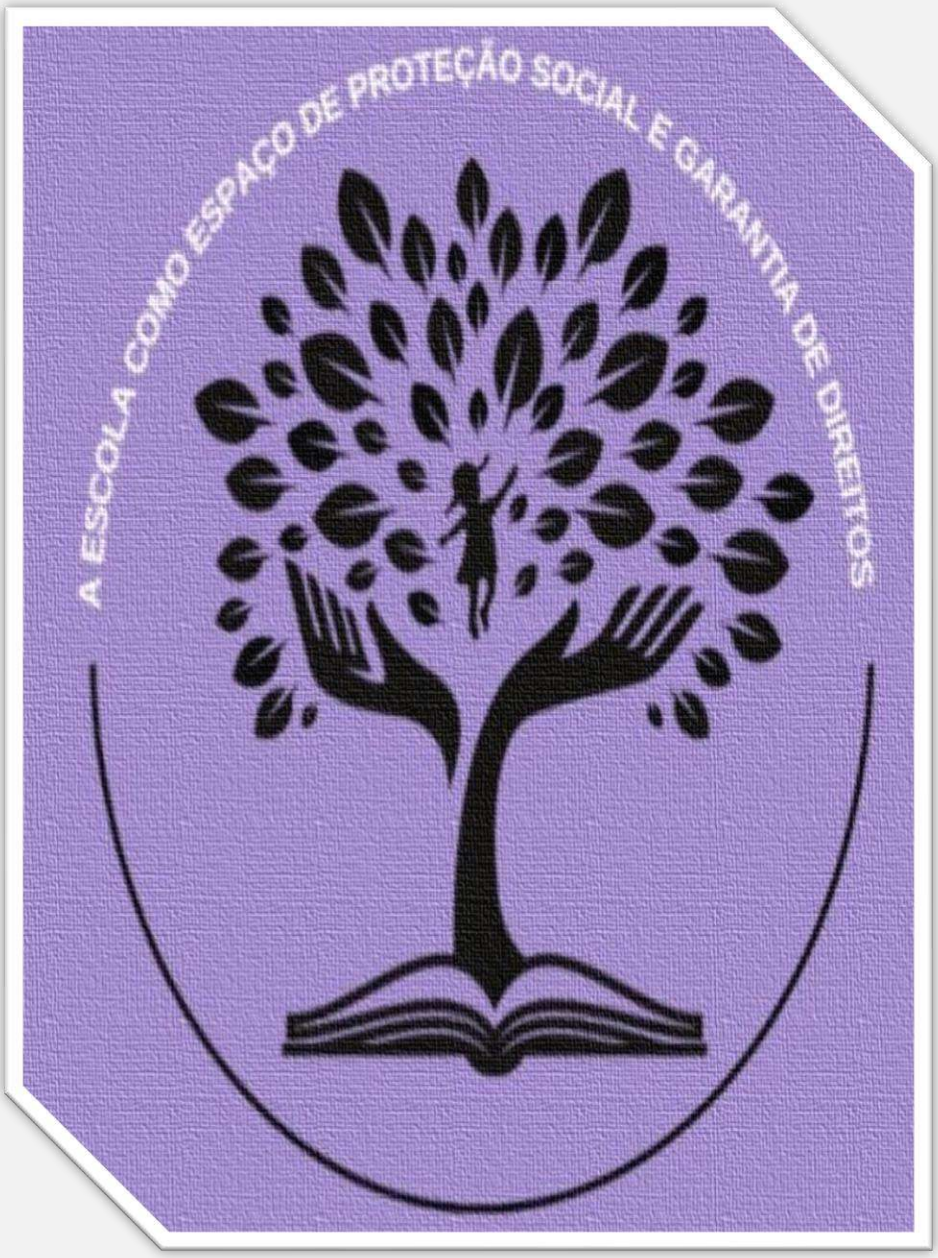
O trabalho propõe-se a apresentar uma breve reflexão sobre a vida de Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) e suas relevantes contribuições no campo da educação. Um dos maiores pensadores do século XX, especialmente pelos estudos sobre como ocorrem os processos mentais e os mecanismos fundamentais da aprendizagem e da formação das funções psicológicas superiores, além do seu destaque em obras que abordam os processos psicológicos humanos, analisados a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural. Diante disso, como sua teoria pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil? A partir dessa problemática, o objetivo é apresentar o estudo realizado nas aulas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, buscando compreender como os pilares do pensamento de Vygotsky influenciam a atuação pedagógica e o desenvolvimento infantil. Fundamentado nos estudos de Vygotski (1896). A metodologia foi qualitativa, utilizando o procedimento metodológico da revisão bibliográfica. Obtendo como resultados, a contribuição desse estudo para repensar o papel do educador como mediador das relações sociais e culturais de ensino e aprendizagem, para que o aluno seja protagonista do seu desenvolvimento. A teoria está calcada em estudar o desenvolvimento e aprendizagem da criança a partir dos conceitos de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), a mediação, a

[194] *Discente do curso Licenciatura em Pedagogia, Auxiliar de Educação Infantil, http://lattes.cnpq.br/2516170546817575 e-mail: andriellywilmers6@gmail.com*
[195] *Discente do curso Licenciatura em Pedagogia, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, http://lattes.cnpq.br/7253671300765884, e-mail: cordeirotremlmariaeduarda@gmail.com*
[196] *Discente do curso Licenciatura em Pedagogia, Atuação profissional em formação,* http://lattes.cnpq.br/4621578917475617 *e-mail: larissabandaszewski@gmail.com*
[197] *Discente do curso Licenciatura em Pedagogia, Atuação profissional em formação, http://lattes.cnpq.br/1170644927624175 e-mail: aliandrasuelen75@gmail.com*
[198] *Discente do curso Licenciatura em Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/8962390687163493 e-mail: winicamiloa4@gmail.com*
[6] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br*
[199]

linguagem e pensamento, os signos e a interação social, proporcionando ao professor um arcabouço de conhecimentos para a construção de ações pedagógicas mais significativas e voltadas ao desenvolvimento potencial da criança e aplicar suas ideias de forma diversificada criando um ambiente educacional interativo e inclusivo, que respeita o ritmo e as diferenças, destacando a importância da mediação social, da interação e da colaboração para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Destacamos algumas obras clássicas do autor: "Pensamento e Linguagem" (1934), "Estudo sobre a história do comportamento" (1930), "A formação social da mente" (1984) entre outras.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento. Interação.

RESUMO EXPANDIDO



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E DIFICULDADES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

BUENO, Kelyn [1] – UNESPAR
FURTADO, Ana Vivian[2] – UNESPAR
WIMMER, Camille[3] – UNESPAR

RESUMO
Este trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa sobre Alfabetização e Letramento, e os Desafios e Dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador, a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos referidos conceitos destacando os obstáculos em sala de aula que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento, no ano letivo de 2024. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, considerando as contribuições teóricas dos autores: Gomes (2002), Morais (2016), Souza (2022) e Silva (2024). Obtivemos como resultado do trabalho a importância deste processo na vida dos alunos, destacando que ele não deve ser responsabilidade interina do professor e que, a família deve caminhar junto para que se torne uma aprendizagem verdadeiramente enriquecedora.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Professor. Dificuldades.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como papel principal realizar uma abordagem acerca do tema Alfabetização, Letramento e as dificuldades as quais os professores encontram durante o processo de alfabetização, para promover uma compreensão mais clara dos conceitos citados.

No decorrer da pesquisa é apresentada a problemática acerca dos obstáculos que os professores alfabetizadores se deparam neste processo e como está sendo sua formação para superação destes obstáculos em suas práticas didático-metodológicas.

[1] *Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, kelyn.unespar@gmail.com.*
[2] *Estudante de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - CMEI Tia Dirce/ São Mateus do Sul/ PR, e-mail: anavivianfurtado@gmail.com.*
[3] *Estudante de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de ensino - Escola Municipal Maridalva de Fátima Palamar/ União da Vitória/ PR, e-mail: camiwimmer@gmail.com.*

Na metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, onde analisamos artigos científicos, para que pudéssemos realizar uma investigação sobre a alfabetização e o letramento e as dificuldades que os professores encontram neste processo.

Vale ressaltar que a alfabetização é um componente importante para o desenvolvimento do indivíduo, portanto a atuação do professor é indispensável neste processo, sendo ele quem vai garantir o pleno desenvolvimento das capacidades necessárias para a aquisição deste conhecimento.

2. DESENVOLVIMENTO

O conhecimento acerca dos termos "alfabetização" e "letramento" são fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. A alfabetização surgiu para atender às necessidades de comunicação da humanidade, resultando na criação da escrita e leitura, e na transmissão desses conhecimentos para novas gerações. Envolve a codificação e decodificação de informações, ampliando a capacidade de ler, interpretar e produzir conhecimentos.

Já o letramento vai além, abordando práticas sociais mais avançadas de leitura e escrita, essenciais para a cidadania e para capacitar o indivíduo a selecionar informações relevantes. Hoje, não basta saber ler e escrever; é crucial entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. O letramento é cultural e valoriza o conhecimento prévio e as experiências dos alunos.

Integrar alfabetização e letramento na sala de aula é fundamental, permitindo aos alunos o contato com diversos gêneros e culturas, e incentivando a leitura como uma prática prazerosa. Os professores têm um papel central nesse processo, devendo inovar e atualizar suas metodologias para atender às diversas necessidades dos alunos. É responsabilidade dos professores transformar alunos alfabetizados em indivíduos letrados, usando uma variedade de incentivos e ferramentas.

Por conseguinte, para complementar os conceitos acima expostos temos o texto "Linguagem, Alfabetização e Letramento", onde a autora Adriana Pereira Santos da Silva

elucida que há uma distinção entre linguagem, alfabetização e letramento. Conforme o texto, "A linguagem precede as funções mais intencionais de organização do pensamento para leitura, escrita e expressão com o propósito exclusivo de comunicação; a criança, inicialmente, brinca com a linguagem, utiliza-se dela e, posteriormente, vai se construindo por meio dela" (GOMES, 2002, p. 45 *apud* Silva 2024, p. 15). Através da linguagem, as crianças ingressam no universo da alfabetização e do letramento.

Destarte, a alfabetização é uma etapa crucial na vida de uma pessoa, essencial para a construção de sua identidade. A forma como o professor conduz suas atividades em sala de aula influencia diretamente as perspectivas dos alunos. A autora ressalta a necessidade de o professor compreender as fases de aquisição da língua, o processo de alfabetização e o aprendizado da escrita, para que o ensino seja realmente significativo. Assim, "o educador contribuirá com metodologias e práticas ajustadas às necessidades individuais, lembrando que nem todos os alunos estão no mesmo nível de compreensão" (Silva, p. 19, 2024). Cada indivíduo se desenvolve em um ritmo, que varia de acordo com diversos fatores, como o estímulo da escola em consonância com o da família, o contexto social que a criança vive, entre outros, portanto,

> um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler (Silva, 2024, p. 21).

Contudo, a autora Letícia Peres de Souza no texto "A formação docente no processo de alfabetização e letramento", enfatiza que a formação de qualidade para docentes é essencial e transcende a formação inicial, necessitando de atualizações contínuas para aprimorar a prática educativa. É destacada a importância de um conhecimento profundo da língua para um ensino eficiente.

A formação continuada dos professores é essencial para que acompanhem as mudanças na sociedade e identifiquem as melhores didáticas para atuar em sala de aula, aprimorando assim, a qualidade da educação. A Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) visa melhorar a alfabetização, dentre outros, com métodos científicos, destacando seis componentes

principais, como a consciência fonêmica e a compreensão de textos. Assim, uma formação docente adequada é crucial para formar cidadãos e profissionais competentes, éticos e humanos. Políticas públicas, como a PNA, BNCC e PNE, são essenciais para a valorização e formação contínua dos professores, assegurando uma educação de qualidade.

Nesse contexto, é possível identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no processo de alfabetização, que envolvem vários aspectos, como as habilidades dos alunos, a metodologia dos professores e fatores familiares e socioeconômicos. A falta de reconhecimento e tratamento das dificuldades de aprendizagem desde cedo pode resultar em reprovação e deficiências no processo de alfabetização e letramento, impactando futuras aprendizagens. Os desafios na alfabetização são comuns, mas são agravados quando os métodos de ensino não fazem sentido para os alunos e os professores não estão devidamente capacitados para lidar com essas dificuldades.

A atuação docente, sobretudo nas séries iniciais, exige constante atualização profissional, com práticas pedagógicas inovadoras que considerem a complexidade dos fatores que influenciam a aprendizagem, como as condições socioeconômicas, o contexto familiar e o ritmo individual dos alunos; "a alfabetização caracteriza-se por uma fase muito importante para o desenvolvimento do aluno, considerada a base de todo conhecimento futuro." (Morais *et al.,* 2016, p. 283), portanto, o papel do professor transcende a mera transmissão de conteúdos, exigindo uma atuação ativa, reflexiva e intencional no processo educativo. O docente deve assumir uma postura mediadora, capaz de criar condições para que os alunos construam conhecimentos de forma autônoma e crítica. Como afirmam (Morais *et al.*, 2016, p. 283), isso remete ao professor um papel importante de mediador do processo de aquisição da escrita e da leitura com intervenções pedagógicas coerentes.

Os autores enfatizam, que o professor passa por inúmeros obstáculos nas séries iniciais de alfabetização, por tantos desafios enfrentados muitos optam por turmas mais avançadas, como descrito no texto

> perante tantos desafios, é visível a busca dos professores por salas de ensino mais adiantadas do que as salas de alfabetização, sendo que poucos encaram

> esse desafio e adquirem experiências metodológicas e pedagógicas para enriquecerem o universo da alfabetização (Morais *et al.,* 2016, p. 284).

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida como a simples aquisição do código escrito, sem a exigência de formação aprofundada por parte dos docentes. No entanto, com as transformações educacionais ocorridas a partir das décadas de 1980 e 1990, houve uma crescente exigência por uma formação mais sólida dos professores, acompanhada de políticas públicas e avaliações em larga escala que redefiniram as práticas pedagógicas, exigindo maior intencionalidade e embasamento teórico na atuação docente (Morais *et al*., 2016, p. 284).

Neste período de mudanças no cenário da educação, surge os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da Língua Escrita, "enfatizando que a alfabetização se caracterizava como um processo ativo com o qual uma criança em contato com a cultura escrita vai aos poucos construindo hipóteses sobre a língua escrita, até chegar à escrita convencional e não uma mera decodificação e codificação do sistema linguístico" (Morais *et al*., 2016, p. 285), trazendo mudanças ao modo como o professor realizava sua prática em sala de aula, porém, muitos deles, não tinham uma formação adequada para melhorar suas práticas, acabavam usando o livro didático, ou outros materiais mais tradicionais de aprendizagem, que não trazem cultura a alfabetização, ou que não transformam aquela mera aprendizagem da língua escrita, como uma aprendizagem significativa da língua escrita, "Sendo assim, o professor que está em sala de aula tem a obrigação de oferecer uma educação de qualidade e para isso precisa ter formação e competência para desenvolver um trabalho satisfatório." (Morais *et al.,* 2016, p. 286). É o professor que instiga o aluno, portanto ele não deve ter falta de interesse em procurar alavancar sua didática. "Além dos desafios encontrados em sala, outro bem pertinente é a falta de acompanhamento e apoio dos pais na vida escolar dos alunos, o professor encontra-se sozinho com a responsabilidade de alfabetizar a qualquer maneira" (Morais *et al.,* 2016, p. 286), visto que, a criança que recebe estímulos em casa tem chances de se desenvolver mais rápido do que aquela que não possui, embora a educação não seja uma tarefa apenas da escola, esta deve atuar em consonância com as famílias, como cita Morais em seu texto que

> A constituição federal em seu artigo 205, afirma que ' a educação é direito de todos e dever do Estado e da família'. A educação informal é obrigação da família e a educação formal é dever do Estado, portanto as duas instituições devem estar sempre em constante harmonia e parceria para priorizar uma boa educação e que a mesma seja de qualidade (Morais *et al.,* 2016, p. 286).

Portanto, família e escola sempre devem andar juntas, para que dessa forma os alunos também se sintam motivados a estudar, e que o sucesso ou o fracasso da alfabetização daquele indivíduo não seja responsabilidade somente do professor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos conceitos de Alfabetização e Letramento e da relevância que ambos exercem no desenvolvimento dos alunos e ao longo da vida dos indivíduos, conclui-se que tais processos devem ser conduzidos com qualidade e equidade. Torna-se, portanto, indispensável reconhecer e valorizar os saberes prévios das crianças, bem como considerar as particularidades de cada uma em seu percurso de aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor refletir continuamente sobre suas práticas pedagógicas, buscando o aprimoramento constante e a adaptação metodológica às demandas específicas de cada turma. Para que esse processo se efetive plenamente, é fundamental a participação da família, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual a aprendizagem ocorra de forma significativa e com excelência.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Brasília: MEC, 2019. Acesso em: 12 jul. 2024.

MORAIS, M. J. L. de S.; BESERRA, T. M. Á. C. Desafios e Dificuldades do Professor Alfabetizador. **Revista Multidisciplinar e de Psicologi**a. v.10, n.31. Set-Out, 2016. Disponível em: http://idonline.emnuvens.com.br/id. Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVA, S. P. A. Linguagem, Alfabetização e Letramento.: **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, 2024. v. 1, n. 51, p. 15- 23. Disponível em: https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/564. Acesso em: 08 jul. 2024

SOUZA, P, L. **A formação docente no processo de alfabetização e letramento**. Luziânia: Universidade Estadual de Goiás, 2022. Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/bitstream/riueg/1281/2/MG37%200073-2022%20Let%c3%adcia%20Peres.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

AS FASES DA ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

DERPHO, Cendi Naara [4] – UNESPAR
NATUS, Érika Aguiar [5] – UNESPAR
MARKIEVICZ, Mariana [6] – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a aplicação de uma avaliação diagnóstica de alfabetização realizada com os alunos do 1° ano "C" da Escola Municipal Tecla Romko, localizada no município de Paulo Frontin-PR, o problema concerne em realizar uma avaliação diagnóstica para identificar as fases da escrita na turma investigada. A atividade foi elaborada e conduzida por acadêmicas do 2° ano do curso de Pedagogia, como parte prática da disciplina Fundamentos da Alfabetização e Letramento. A avaliação, composta por quatro palavras de diferentes estruturas silábicas, teve como suporte a música "Viajar pelo Safari – Mundo Bita" para contextualização lúdica do conteúdo. A metodologia incluiu observação direta da escrita das crianças. Fundamentado na obra "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" de Magda Soares (2002) que aborda o processo evolutivo da alfabetização. Os resultados indicaram a predominância das fases pré-silábica, silábica com valor sonoro e silábico-alfabética entre os 11 alunos avaliados. A análise permitiu compreender o nível atual de desenvolvimento de cada estudante, oferecendo subsídios para o planejamento pedagógico mais eficaz e individualizado. A avaliação diagnóstica revelou-se um instrumento essencial para o acompanhamento do processo de alfabetização, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e reforçando a importância do papel do educador como mediador sensível e atento.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Aprendizagem. Diagnóstico. Educação.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos principais pilares da educação, onde a criança aprende a ler e escrever a partir de um conjunto de estratégias e técnicas. A avaliação diagnóstica é um meio

[4] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Assistente Administrativo. cendinaara17@gmail.com https://lattes.cnpq.br/2520176732640791*
[5] *Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Professora auxiliar na rede pública de Ensino de Porto Vitória. erika20an@gmail.com https://lattes.cnpq.br/9573099948956320*
[6] *Graduanda em Pedagogia, Professora PSS na rede municipal de Ensino de Paulo Frontin. markieviczmariana365@gmail.com https://lattes.cnpq.br/8742322157267026*

que auxilia o professor em sua prática educacional, pois, ao ser realizada no início do ano revela as dificuldades de cada aluno e os níveis de aprendizagem que cada um já atingiu ou precisa atingir. Contando com isso, nós acadêmicas do 2° ano de Pedagogia Noturno, relataremos sobre a Avaliação Diagnóstica realizada na sala do 1° ano "C" da Professora Sabrina Konkel, na Escola Municipal Tecla Romko, localizada no município de Paulo Frontin-PR. Nosso intuito foi avaliar o nível de alfabetização que cada aluno dessa sala se encontra e depois compartilhar com a nossa turma na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento, com a professora Kelyn Bueno, responsável por essa atividade prática.

2. DESENVOLVIMENTO

A Avaliação Diagnóstica foi realizada com a intenção de classificar o nível de alfabetização em que os alunos do 1° ano "C" se encontram. Essa avaliação foi dividida em duas partes, a primeira da qual vamos relatar, foi aplicada no dia 25 de março de 2025, e a segunda, a qual reaplicaremos a mesma atividade em outubro de 2025, no intuito de observar o desenvolvimento dos alunos durante o ano letivo. A turma do 1° ano "C" é composta por 11 alunos, que frequentam a escola no período vespertino. No ano de 2024 a maioria desses alunos, fez parte da turma do Infantil V "B" da acadêmica e professora Mariana Markievicz, por conta disso, ela optou por realizar a atividade com essa turma específica, o vínculo com os alunos tornou a atividade ainda mais dinâmica. Para a atividade realizada no dia 25 de março, nós, acadêmicas Cendi, Érika e Mariana planejamos a atividade com muita atenção e carinho. Optamos por fazer o uso da música "Viajar pelo Safari - Mundo Bita", para que no dia da aplicação as crianças se sentissem mais tranquilas e animadas. Para a atividade impressa, começamos a pensar e procurar as palavras, pois, a orientação da professora Kelyn foi de que as 4 palavras presentes na atividade fossem, uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. As escolhas das palavras foram: sol, onça, girafa e elefante, duas delas estão presentes na letra da música, enquanto as outras duas, fizemos a associação ao "safari", mencionado na mesma. Na figura 1 está presente o modelo da atividade montada em PDF e impressa pela acadêmica Cendi em 11 cópias:

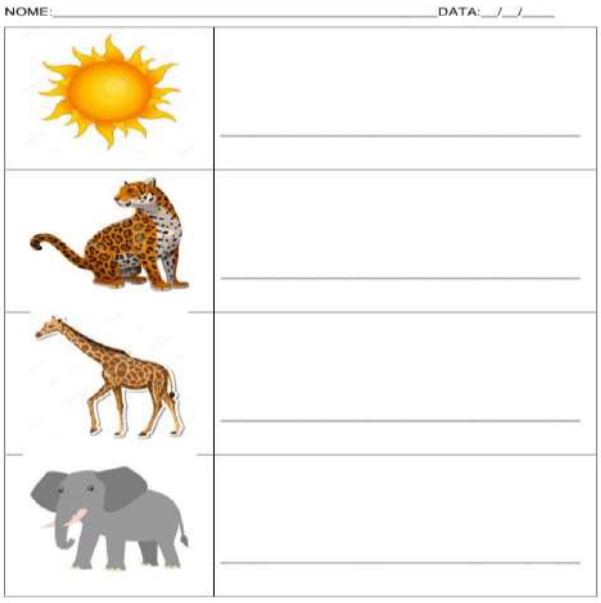


Figura 1 - Modelo de Atividade utilizada pelas acadêmicas
Fonte: Autores, pesquisa de campo

Para aplicação da atividade, a acadêmica Mariana fez uma conversa antecipadamente com a equipe pedagógica da Escola Municipal Tecla Romko, nessa conversa estavam presentes a Coordenadora Pedagógica Patrícia Sierpinski, o Diretor Romualdo Doroscinki Filho e a Professora Sabrina Konkel. Após essa conversa, foi decidido que o melhor dia e horário era na terça-feira no começo da aula às 13:10, portanto, no dia 25 de março de 2025 às 13:10 a acadêmica Mariana, representando o grupo, foi até a sala do 1° ano para aplicar a atividade. Ao chegar na sala foi recepcionada pela turma, assim que chegou explicou que faria uma atividade rápida para ver o que eles já conheciam sobre as letras, sílabas e palavras. Começou passando a música do Mundo Bita – Viajar pelo Safari e após, entregou a atividade impressa solicitando que escrevessem o nome no espaço designado. Assim que todos escreveram o nome, a acadêmica iniciou as orientações:

P: O que tem na primeira imagem?

A: Sol

P: Ao lado da imagem do sol podem escrever do jeitinho de vocês a palavra SOL

(5 minutos depois)

P: Todos terminaram?

A: Sim!

P: Qual é a segunda imagem que tem nessa atividade?

A: Onça

P: Agora vocês podem escrever a palavra ONÇA ao lado da imagem desse animal

(5 minutos depois)

P: Todos terminaram?

A: Sim

P: Qual é a terceira imagem?

A: Girafa

P: Agora vocês podem escrever a palavra GIRAFA ao lado da imagem desse animal

(5 minutos depois)

P: Todos terminaram?

A: Não, falta a Geovanna

P: Então vamos todos esperar a Geovanna terminar

(2 minutos depois)

P: Agora todos terminaram?

A: Sim!

P: Qual é a última imagem da atividade?

A: Elefante

P: Podem escrever a palavra ELEFANTE ao lado da imagem

(10 minutos depois)

P: Todos terminaram?

A: Sim

P: Vou passar recolhendo a atividade!

(5 minutos depois)

P: Muito obrigada crianças, pela atenção e participação, obrigada Professora Sabrina por ceder um espaço da sua aula

Legenda: P (Professora Mariana) e A (Alunos do 1° ano) o tempo relatado entre parênteses foi mais ou menos o necessário para os alunos escreverem as palavras, nas palavras maiores percebe-se que precisou de um tempo maior para ser realizada.

Após a aplicação da atividade, nosso grupo se reuniu para avaliar os níveis de alfabetização dos alunos conforme a orientação da professora Kelyn. A alfabetização é composta por diferentes fases evolutivas, que indicam o avanço da criança na compreensão do sistema de escrita. São elas:

1. Fase icônica: A criança utiliza desenhos como forma de escrita, acreditando que eles transmitem mensagens.
2. Fase garatuja: A escrita ainda não representa sons ou palavras, mas a criança demonstra o interesse pelo ato de escrever e reproduz o que supõe que é uma palavra.
3. Fase pré-silábica: A criança utiliza letras aleatórias ou traços sem relação com os sons da fala. Ainda não entende que a escrita representa a fala e pode usar qualquer letra para formar palavras.
4. Fase silábica sem valor sonoro: O aluno começa a usar uma letra para cada sílaba falada, mas as letras escolhidas ainda não correspondem aos sons reais da palavra.
5. Fase silábica com valor sonoro: A criança mantém a ideia de uma letra por sílaba, mas agora escolhe letras com sons correspondentes, ainda que incompletos.
6. Fase silábico-alfabética: A criança já representa algumas sílabas com mais de uma letra e outras com apenas uma, reconhecendo mais sons da palavra.
7. Fase alfabética: Nesta etapa, a criança compreende o princípio alfabético e representa todos os sons da palavra da forma como ela as lê.
8. Fase ortográfica: A criança domina o sistema alfabético e passa a se preocupar com as regras ortográficas, como uso de letras com o mesmo som e acentuação.

Essas etapas refletem um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico, em que a criança vai, gradativamente, atribuindo sentido à escrita. Como afirma Soares, "A escrita infantil é um processo de construção, que passa por fases ou níveis característicos: do nível pré-silábico, em que a escrita ainda não representa a linguagem, ao nível alfabético, no qual há correspondência entre fonemas e grafemas." (Soares, 2000, p. 18).

Segundo Mortatti, as fases de alfabetização estão relacionadas às diferentes abordagens e métodos utilizados ao longo da história da educação brasileira. Elas refletem concepções distintas sobre o ensino da leitura e da escrita, indo desde métodos mais tradicionais, até abordagens mais recentes, que consideram o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

ICÔNICO	≥°☺♥
GARATUJA	mnnmm
PRÉ SILÁBICA	ANOQLR
SILÁBICA SEM VALOR SONORO	JPA
SILÁBICA COM VALOR SONORO	AAO
SILÁBICA ALFABÉTICA	MAKCO
ALFABÉTICA	MACAKO
ORTOGRÁFICA	MACACO

Quadro 1 – As fases da escrita
Fonte: Autores com base em estudos da disciplina

Durante esse processo, cada salto de aprendizagem é uma conquista significativa, tanto para o aluno quanto para o educador. Ver um estudante progredir de uma fase para outra é uma vitória pedagógica, que reforça o valor de um olhar atento, planejado e sensível do professor. É importante destacar que, ao longo da alfabetização, a oralização dos sons e das palavras é fundamental. Permitir que a criança fale o que está tentando escrever, ou leia em voz alta o que está construindo, favorece a consciência fonológica e o processo de alfabetização. A partir desse diagnóstico, o professor pode adequar seu planejamento e executar melhor suas aulas, garantindo que o ensino atenda às necessidades de cada criança e respeite seu ritmo de aprendizagem.

A turma do 1° ano "C" apresentou somente algumas das fases presentes no quadro acima, sendo: pré silábico, silábico com valor sonoro e silábico alfabético, distribuídos da seguinte forma:

NÍVEL	QUANTIDADE	ALUNOS
PRÉ SILÁBICO	6	ELIAB, GEOVANNA, MARIA VITÓRIA, KAILA, MANUELLA E THALITA
SILÁBICO COM VALOR SONORO	4	ISABELA, MARCELA, HELLOISY E SAMUEL

SILÁBICO ALFABÉTICO	1	SOFIA

Quadro 2 - Quantificação dos alunos do 1° ano "C"
Fonte: Autores, pesquisa de campo

Chegamos a essas conclusões a partir do quadro 1 e das explicações que tivemos em sala de aula com a Professora Kelyn Bueno, na disciplina de Fundamentos de Alfabetização e Letramento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica, nesse sentido, não deve ser vista como uma simples coleta de dados, mas como um momento de escuta e observação ativa. Ela permite a identificação do nível de aprendizagem de cada aluno, o planejamento das atividades compatíveis com as fases de desenvolvimento das crianças e o acompanhamento do progresso dos estudantes. Além disso, essa avaliação fortalece a relação professor-aluno, ao mostrar que cada esforço da criança é valorizado e considerado no processo de ensino. Com empatia, paciência e estratégias adequadas, o professor se torna um guia na jornada de descoberta do mundo letrado, reconhecendo cada avanço como uma etapa preciosa no caminho da aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5-17, jan./abr. 2004.

A PRECARIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DO ASSENTAMENTO SANTA BÁRBARA (PR)

DO NASCIMENTO, Samuel – UNESPAR
DE SOUZA, Raissa Aparecida – UNESPAR

RESUMO

A alfabetização é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, mas ainda hoje encontra questões significativas quando se trata do contexto das escolas do campo, especialmente em classes multisseriadas. Esse modelo, comum em áreas rurais devido à escassez de alunos e profissionais da educação, impõe aos docentes o desafio de mediar o processo de ensino-aprendizagem entre diferentes níveis de escolarização em um mesmo espaço-tempo pedagógico. Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização em classes multisseriadas no campo, a partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com foco na realidade da Escola Municipal do Campo São Miguel, localizada no Assentamento Santa Bárbara, no interior do Paraná. Para isso, apoia-se nos estudos de Caldart (2004), Cruz (2020), Chagas e Pasuch (2016), Machado (2009), Menarbini e Gomes (2019) e Soares (2004), autores que discutem a educação do campo como espaço de resistência e afirmação de direitos. O relato de uma das coautoras, ex-aluna da instituição, evidencia vivências marcadas por práticas pedagógicas tradicionais, infraestrutura precária e descaso governamental. Os resultados apontam que a multisseriação, nas condições em que é aplicada, aprofunda desigualdades e compromete o direito à alfabetização, revelando não apenas limitações pedagógicas, mas também a negligência histórica do Estado com a população camponesa. Conclui-se que a superação desses obstáculos exige o rompimento com modelos urbanos e centralizadores, a valorização dos saberes locais e o investimento efetivo em políticas educacionais voltadas à realidade do campo.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação no campo; Multisseriação; Políticas públicas; MST.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização, conforme estabelece o Artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, é direito de todos e dever do Estado. No entanto, em perímetros rurais observa-se uma falta de comprometimento pelo poder público para a garantia desse direito. Um exemplo evidente são as classes de alfabetização multisseriadas, que atualmente ainda se mostram um desafio para uma educação de qualidade no campo. Tendo em vista que a aplicação de conteúdo e práticas pedagógicas tornam-se restritas com alunos de faixas etárias heterogêneas, agravada pela precariedade do ambiente escolar e a insuficiência de docentes qualificados para o exercício da função. Historicamente, a educação no campo sempre esteve em desvantagem, às margens de

políticas públicas sociais, e os reflexos dessas questões ainda mostram-se vivos nas salas de aula atuais. Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e vivências discentes em classes multisseriadas no campo, com foco na realidade do Assentamento Santa Bárbara do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no interior do estado do Paraná. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Chagas e Pasuch (2016), Cruz (2020) e Menarbini e Gomes (2019), que compreendem a educação no campo como espaço de resistência e aplicação de direitos. A análise bibliográfica destas obras visa ampliar o debate sobre a importância da alfabetização em contextos rurais, defendendo o direito dos alunos campestres a uma educação contextualizada e equitativa, reconhecendo o contexto de classes multisseriadas e suas dificuldades concretas dentro de escolas rurais.

2. DESENVOLVIMENTO

A realidade das escolas do campo, principalmente as inseridas no contexto de assentamento e reforma agrária é alvo de injustiças e abandono governamental que dificultam o processo de alfabetização. A multisseriação, prática muito comum dentro de ambientes escolares rurais, segundo Chagas e Pasuch (2016) vem intrinsecamente da falta de alunos e profissionais educadores, assim impondo aos docentes o desafio de mediar o ensino e letramento para classes heterogêneas, em um mesmo espaço-tempo pedagógico. Machado (2009) destaca que a educação no campo, por muitas vezes, foi vista como uma "extensão" do ensino urbano, adotando práticas e vivências burguesas não pertencentes a realidade interiorana, desconsiderando as especificidades desse contexto.

Cruz (2020) traz como reforço a omissão estatal estruturada para as escolas do campo, principalmente as de assentamento, e a negligência histórica com a população do campo, que contribuem para o empobrecimento da educação rural, criando um ciclo de exclusão e desigualdade com esses alunos. Neste caso, o que observa-se na prática foi mais grave que na teoria. A precariedade da infraestrutura escolar, (frequentemente negligenciada pelas políticas públicas), falta de materiais pedagógicos básicos e adaptados e a instabilidade na permanência

dos docentes compromete diretamente a qualidade do ensino e o processo de alfabetização dos alunos.

Outro fator relevante é a organização do tempo-espaço para as classes de aula multisseriadas no processo de ensino. Essa modalidade requer um planejamento flexível e adaptado à heterogeneidade das classes, algo que torna-se impossibilitado levando em consideração fatores como a falta de professores, estrutura física e falta de auxílio governamental. Chagas e Pasuch (2016) apontam que a estruturação de momentos de aprendizagem simultânea e diferenciada é fundamental para garantir a participação ativa de todos os alunos. Essa afirmação se confirma nas vivências observadas na escola analisada, principalmente na precariedade de ambientes como a Escola Municipal do Campo São Miguel. Falta de recursos físicos e sobrecarga dos poucos docentes que atuam, se tornam obstáculos recorrentes para que esse ideal se concretize.

Em maioria dos casos, o professor atua de forma solitária e autoritária, assumindo múltiplas funções, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a motivação profissional. Assim, o processo de alfabetização, que já é desafiador em ambientes propícios, torna-se ainda mais complexo no contexto de escolas rurais multisseriadas.

Neste cenário, a coautora deste trabalho, ex-aluna da Escola Municipal do Campo São Miguel, compartilha suas vivências enquanto acadêmica de uma classe no campo: "No período em que eu estudava, grande parte dos professores, por serem mais velhos, adotavam métodos mais tradicionalistas, métodos esses que vivenciei lá. A alfabetização era feita por cartilhas, com frases sem contexto para os alunos, apenas para que a criança decore". O relato destaca um modelo de ensino centrado na memorização, descontextualizado da realidade dos sujeitos do campo. Como afirma Soares (2004), a alfabetização não pode ser restringida à decodificação mecânica de letras e palavras, mas deve promover o letramento e a participação ativa do sujeito em sua cultura e território. A prática vivenciada evidencia o distanciamento entre o conteúdo ensinado e o universo simbólico e social dos estudantes camponeses, reforçando o que autores chamam de reprodução de métodos urbanos e burgueses impostos no campo.

Além disso, a ex-aluna relata que "Mesmo com a possibilidade de trabalhar ao ar livre com atividades mais lúdicas, o tradicionalismo e autoritarismo ainda era predominante por esses

docentes". Essa afirmação remete à crítica feita por Caldart (2004), ao destacar que muitas práticas pedagógicas no campo reproduzem modelos urbanos e autoritários, ignorando as potencialidades locais e a pedagogia da alternância como proposta dialética e contextualizada. A vivência da ex-discente revela que, embora o território ofereça possibilidades educativas ricas — como o contato com a natureza e a coletividade do assentamento —, essas oportunidades são negligenciadas por práticas pedagógicas engessadas e ultrapassadas.

Em seu relato, a coautora também menciona que por cerca de seis meses, uma mesma professora ministrava aulas para diferentes séries em turnos alternados e, além disso, acumulava funções como o preparo do lanche e a limpeza da escola. Essa realidade expõe a multifuncionalidade imposta ao professor do campo, que muitas vezes ultrapassa o papel de educador e assume funções administrativas e operacionais. Segundo Caldart (2004), a luta pela educação no campo passa pela valorização do trabalho docente e pela construção de políticas que respeitem a identidade dos sujeitos do campo. O relato reforça a urgência de investimentos em formação específica, infraestrutura adequada e valorização profissional para que a alfabetização seja, de fato, um direito assegurado às crianças das áreas rurais — e não apenas mais uma pauta discursiva entre representantes políticos.

Cruz (2020) destaca que o ensino no campo deve ser compreendido como uma prática político-pedagógica que reconhece a singularidade dos indivíduos e o território onde estão inseridos. No entanto, a omissão do Estado em cumprir seus deveres básicos compromete seriamente o direito das crianças camponesas à educação. O desleixo estatal, juntamente com a visão capitalista homogeneizadora da alfabetização — que não condiz com a realidade do campo —, reproduzem práticas desatualizadas e descontextualizadas que não dialogam com a cultura e a experiência dos educandos. Dessa forma, a alfabetização no campo continua sendo tratada como privilégio, e não como direito universal, o que aprofunda a exclusão histórica das populações rurais, sobretudo dos povos assentados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho evidenciam que a multisseriação, nas condições que é imposta às escolas do campo, não é viável para garantir um processo de alfabetização de qualidade. A prática, quando desprovida de referencial teórico, infraestrutura adequada e políticas públicas eficientes, acaba por reproduzir desigualdades históricas e negligenciar o direito dos alunos camponeses à educação.

O relato da ex-aluna demonstra os efeitos na prática de uma estrutura física insuficiente, sobrecarga docente e ausência do Estado. Conclui-se que a permanência desse modelo revela não apenas uma falha pedagógica, mas um projeto político de abandono sistemático das populações do campo assentadas. Enquanto a multisseriação for tratada como solução técnica e não política, o direito à alfabetização no campo seguirá sendo violado.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 11 abr. 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 351 p.

CHAGAS, M. V.; PASUCH, L. M. Educação do campo: contribuições para a construção de uma proposta pedagógica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 53–70, 2016.

CRUZ, G. T. M. **Educação do campo, alfabetização e letramento:** desafios contemporâneos. Portal Educação Virtual – EV Cursos, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID6277_01092020174655.pdf . Acesso em: 9 mai. 2025.

MACHADO, I. F. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, n. 8, p. 191–202, 2009. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf. Acesso em: 9 mai. 2025.

MENARBINI, A.; GOMES, M. T. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **REAe – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, p. 1–14, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revista.grupointegrado.br/revistas/index.php/reae/article/view/5054 . Acesso em: 11 abr. 2025.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 94 p.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E PROCESSOS LÚDICOS

FLISSAK, Nataly[7] – UNESPAR
PACHECO, Maysa[8] – UNESPAR
BUENO, Kelyn[9] – UNESPAR

RESUMO
Este trabalho se constitui a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento, no ano letivo de 2024, no segundo ano do curso de Pedagogia da UNESPAR. Visa-se, por meio deste, a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, fazendo uma busca por meio dos referidos conceitos, tendo como objetivos: Qual a importância da ludicidade acerca dos processos de alfabetização e letramento? Uma vez que o referido processo é indispensável em meio às práticas docentes, para que as crianças possam tomar posse dos determinados conhecimentos. Utilizamos do eixo teórico de Dantas et al. (2022), Martins et al. (2012), Santos et al. (2007), Prada et al. (2010), Souza (2022). Com isso, pudemos chegar à conclusão de que os processos lúdicos em meio a educação das crianças se fazem indispensáveis às práticas pedagógicas, levando em conta que o brincar é um processo natural a criança.

Palavras-chave: Lúdico. Alfabetização. Letramento. Processos. Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo proporcionar uma compreensão acerca da ludicidade em meio aos processos de Alfabetização e Letramento, bem como compreender a sua importância no processo de ensino das instituições escolares, perpassando pela busca de seus conceitos e de a abrangência a qual fazem parte.

Em relação a metodologia, utilizamos de uma pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento no 2º ano no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória, no

[7] *Aluna de Pedagogia/ UNESPAR, Auxiliar de Educação Infantil- NEI Favo de Mel/ Porto União/ SC, e-mail: flissaknaty@gmail.com.*
[8] *Aluna de Pedagogia/ UNESPAR, Auxiliar de Educação Infantil – CMEI Pingo de Gente/ Antônio Olinto, e-mail: maysapacheco98@gmail.com.*
[9] *Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, kelyn.unespar@gmail.com.*

ano de 2024, na qual analisamos artigos científicos para melhor compreendermos o referido tema.

Pontuamos que a Alfabetização e o Letramento, como processos que possuem sentidos próprios, mas que se complementam, são indispensáveis a vida humana em sociedade, e com isso a ludicidade realizada por meio de jogos e brincadeiras, que é algo natural da criança, deve ser utilizada pelos profissionais docentes que necessitam de uma formação continuada eficaz.

2. DESENVOLVIMENTO

Proporcionando uma breve conceituação acerca dos processos de alfabetização e letramento, podemos compreender que estes dois referidos romperam em momentos diferentes. A Alfabetização, surgiu a partir do momento em que a humanidade adquiriu a necessidade de registrar o que estava acontecendo em determinado período, "[...] a origem da alfabetização teve envolvimento com determinada necessidade voltada para a comunicação social destacando-se a leitura e a escrita." (Dantas *et al.*, 2022, p. 97), com isso, a Alfabetização é um processo social ao qual é utilizado para a comunicação, para registrar informações e ideias, sendo ela, um processo de tecnologia na qual ocorre a assimilação dos processos presentes no sistema de escrita alfabético e ortográfico, por meio disso, Martins *et al.* (2012) menciona que alfabetizada é a pessoa que domina habilidades básicas destes processos, ou seja, a técnica e formas de escrita.

Aqui se fazem presentes os métodos para a apropriação das convenções deste sistema, porém, estes métodos não devem ser utilizados de forma rigorosa, sem criticidade e sem levar em conta a individualidade de cada criança, assim,

> A alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. O método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante lembrar que a criança não é só mais uma peça feita por uma empresa que possui um molde e produz todas as peças iguaizinhas (Martins *et al.,* 2012, p. 6).

Apesar de estes dois processos (Alfabetização e Letramento) serem muitas vezes confundidos em sua singularidade, o Letramento diferentemente da Alfabetização surge em 1980, juntamente com a teoria da Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, nesse momento a concepção de como a criança assimila estes conhecimentos toma outra direção, pensando em como a criança faz o uso da língua escrita em seu cotidiano. O Letramento surge ao passo em que apenas saber codificar e decodificar o sistema de linguagem escrita acaba por não ser suficiente às necessidades sociais,

> Antigamente ao aprender a ler as pessoas se sentiam amparadas em se tratando de sua comunicação e de suas relações socias, de fato por muito tempo saber ler foi suficiente, pois conseguiam identificar, se comunicar e traduzir coisas, contudo, nos dias atuais apenas saber ler parece não ser suficiente, [...] (Dantas *et al.*, 2022, p. 99).

Com isso, temos que o Letramento diz respeito ao desenvolvimento, ou seja, as competências para o uso em práticas sociais, vai muito além do "repetir sistematicamente", é compreender, refletir, e se apropriar. Um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser letrado, pois pode envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função.

Para que o processo de Alfabetização seja eficaz é necessário que seja incorporado ao letramento, em um processo de alfabetizar letrando,

> Ou seja, levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade (Santos *et al*., 2007, p. 95-96).

Dessa forma, compreendemos que a criança desde seu nascimento tem contato com letras, palavras e textos, então não faria sentido anular os conhecimentos prévios que a criança adquiriu ao longo de sua vida, é necessário que isso seja levado em conta para que a mesma

compreenda a sua importância. Na escola, estes conhecimentos são sistematizados, proporcionando a criança apropriação das regras e diferentes gêneros que podem ser utilizados.

> É preciso, portanto, que, nesses momentos de leitura e escrita, seja oportunizado aos alunos compreender a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, ou seja, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade. Mas é preciso também que eles se apropriem da escrita que usamos ao escrever textos, que, no nosso caso, é a escrita alfabética. Não adianta muito o indivíduo saber identificar a que gênero o texto se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel (Santos *et al*., 2007, p. 98).

Isto se concretiza ao passo em que estes processos são mediados através do profissional docente, afinal, estes conhecimentos são necessários a vida humana em sociedade, ao passo em que se torna indispensável possuir tais habilidades,

> É sabido que o conjunto alfabetização e letramento é essencial no processo educacional de nossa sociedade, sendo assim nada melhor que a escola para toda essa construção de conhecimentos principalmente no trabalhar a alfabetização e o letramento. Vale salientar que para conquistar resultados satisfatórios, a escola precisar dispor de recursos e suporte para operar com qualidade (Dantas *et al.*, 2022, p. 101).

Falando um pouco sobre o professor alfabetizador, este é diariamente desafiado pela própria forma de aprendizagem de sua turma, pois além de ensinar a ter o domínio da leitura e da escrita, é preciso torná-la um uso social. Além de toda a preparação para esse processo de aprendizagem é preciso entender e respeitar a individualidade de cada aluno, respeitando o seu tempo. Também é um processo duradouro pois o alfabetizador precisa despertar o interesse das crianças sobre este conhecimento, juntamente com esse processo pode-se fazer dinâmicas lúdicas, as quais se constituem de um método de interação e aprendizagem, podendo com isso, despertar aquilo que a criança não estava conseguindo compreender.

> A palavra-chave é conhecimento, saber o que ensinar, como se faz e como o aluno aprende, principalmente saber o nível de experiência do determinado

> aluno com a leitura e a escrita. É necessário ter cuidado com alguns equívocos do construtivismo, principalmente em relação ao aluno aprender sozinho, é preciso intervir, dizer como as coisas são e como funcionam, ajudar o aluno a progredir e não ser um mero espectador esperando que o aluno desperte, propondo atividades significativas e ensinando a resolver as dificuldades (Sali *et al.*, 2023, p. 54).

Com isso, temos que a ludicidade é um dos processos que devem ser abordados, para que os jogos e brincadeiras sejam utilizados de maneira a proporcionar um pleno desenvolvimento a criança. Os jogos e brincadeiras fazem parte da natureza da criança, é algo que ela traz em seu interior, além de ser um conhecimento prévio que expressa sua cultura, seu meio familiar, bem como proporciona a ela a construção de sua individualidade. Levando em conta estes fatores, se torna fundamental na prática dos docentes, um planejamento que utilize a ludicidade para mediar conhecimentos sistematizados,

> As brincadeiras acontecem dentro e fora da escola, com isso se tornam importantes porque promovem a aprendizagem formal e informal no desenvolvimento da criança. Quando se propõem brincadeiras visa os objetivos cognitivos e espera-se que a criança seja capaz de respeitar os limites com a socialização e através do mesmo criar condições de explorar a criatividade com interação e desenvolvimento físico e mental (Souza, 2022, p. 53).

Portanto, se faz indispensável a utilização da ludicidade nos processos de assimilação das normas da língua escrita e da interpretação para uso social da mesma, podendo ser utilizada de diferentes modos, que devem ser pensados de maneira critica pelo professor, para que o brincar ganhe um sentido pedagógico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto os conceitos dos processos de Alfabetização e Letramento, e os momentos em que ambos surgiram, podemos perceber sua importância na vida humana em sociedade, a partir da necessidade de saber utilizar as normas da língua escrita.

Por meio disto, os profissionais docentes devem se apropriar da ludicidade para proporcionar aos seus alunos a assimilação destes conhecimentos tão necessários à sua vida, de uma maneira em que gere interesse na criança e ela possa perceber sua importância.

4. REFERÊNCIAS

DANTAS, C. G. D.; SOUZA, A. M. V. I.; SOUZA, S. T.; XAVIER, B. D. Alfabetização e Letramento: Um conjunto necessário no processo educativo. **Humanas em Perspectiva**, 2022. Disponível em: https://periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/703/554. Acesso em: 7 jul. 2024.

MAGNALI, S. C.; PATELLA, B. M.; SALI, J. J. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: **Revista In Litteras do UniSantaCruz**, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Downloads/004+SantaCruz+In+Litterrs.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARTINS, E.; SPECHELA, C. N. A importância do Letramento na Alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 2012. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

PRADA, A. E. L.; FREITAS, C. T.; FREITAS, A. C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Curitiba: **Rev. Diálogo Educ**., 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

SANTOS, F. C.; ALBUQUERQUE, C. B. E. **Alfabetizar letrando**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, M. F. F. **A Contribuição do Lúdico no Processo de Alfabetização e Letramento.** Goiás: REEDUC, 2022. Disponível em: ttps://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12440/8795. Acesso em: 02 jul. 2024.

RELATÓRIO DE VIVÊNCIA: FASES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

FURTADO, Ana Vivian Rodrigues [10] – UNESPAR
WIMMER, Camille Vitoria Mello [11] – UNESPAR
CARDOSO, Giovana [12] – UNESPAR
PACHECO, Maysa dos Santos [13] – UNESPAR
HCZYSZYN, Nátaly Flissak [14] – UNESPAR

RESUMO

Realizamos a aplicação de uma atividade em uma instituição pública de anos iniciais (Escola Municipal), onde o principal objetivo contempla: identificar as fases da Psicogênese da Língua Escrita em que as crianças se encontravam naquele determinado período, identificando as disparidades encontradas nas diferentes fases em que cada criança estava. A atividade foi aplicada na Escola Municipal Professora Maridalva de Fátima Palamar, localizada no Município de União da Vitória - PR, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, que no geral, têm entre 6 e 7 anos de idade, no dia 27 de maio de 2024. Também a mesma atividade foi realizada posteriormente, no segundo semestre, no dia 25 de setembro de 2024, onde pudemos observar e comparar, em dois momentos diferentes, a evolução do desenvolvimento da escrita dessas crianças, bem como identificar os aspectos mencionados acima. A partir da análise das produções, notamos avanços significativos em grande parte da turma, com muitas crianças saindo das fases pré-silábica e silábica, e avançando para fases posteriores a essas. Ademais, foi possível analisar as especificidades presentes em cada aluno, bem como a professora trabalha com as diferenças das fases presentes em sala de aula e como planeja suas aulas considerando estas diferenças encontradas.

Palavras-chave: Psicogênese. Língua Escrita. Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares necessários da educação básica, contribui para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos cidadãos. Compreender as etapas deste

[10] *Estudante de Pedagogia/UNESPAR, Monitora - CMEI Tia Dirce/ São Mateus do Sul/ PR, e-mail: anavivianfurtado@gmail.com.*
[11] *Acadêmica de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de ensino - Escola Municipal Professora Maridalva de Fátima Palamar/ União da Vitória/ PR, e-mail: camiwimmer@gmail.com.*
[12] *Acadêmica de Pedagogia/UNESPAR, Segunda Professora de Educação Especial – E.E.B. Frei Menandro Kamps/ Canoinhas/ SC, e-mail: giovana.cardoso0901@gmail.com.*
[13] *Estudante de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de Educação Infantil - CMEI Pingo de Gente/ Antonio Olinto/ PR, e-mail: maysapacheco98@gmail.com*
[14] *Acadêmica de Pedagogia/UNESPAR, /União da Vitória/ PR, e-mail: flissaknaty@gmail.com*

processo, torna-se relevante para que sejam construídas práticas pedagógicas eficazes. Nesse contexto, a alfabetização foi transformada, com as pesquisas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, pois foram inseridas novas abordagens em relação ao processo de aquisição da linguagem. As autoras salientaram, com base em fundamentos da teoria da psicogênese, que a criança é um agente ativo no processo de aprendizagem da escrita, por meio de suas vivências e observações. A partir disso, compreendemos que tal aprendizagem ocorre por meio de etapas, sendo elas a pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, e alfabética, fases em que os docentes devem identificar, para produzir intervenções pedagógicas adequadas a cada uma delas.

Como meio de identificar as fases da Psicogênese da Língua Escrita, realizamos atividades em uma instituição de ensino pública, na Escola Municipal Maridalva de Fátima Palamar, no 1° ano do ensino fundamental, um no primeiro semestre o outro no segundo semestre, no qual foi possível observar o nível de desenvolvimento de cada um dos alunos, comparando os dois períodos, destacando então, uma compreensão mais profunda sobre como ocorre o processo de aquisição da língua escrita, proporcionando a vivência na prática para as acadêmicas.

2. DESENVOLVIMENTO

As fases da escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1980, nos trouxeram uma visão psicológica da aprendizagem e apropriação de um sistema de linguagem notacional, pelas crianças, no processo de alfabetização, uma visão que não se tinha até aquele momento. Em sua teoria é defendido que a criança passa por um processo antes de ser definitivamente alfabetizada, processos estes que dizem respeito a cada fase que a criança passa até de fato tomar posse da escrita como um sistema, assim, a internalização se dá por meio de um processo de superação de fases.

> De início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível. Disso decorre que, como veremos mais adiante, ao revisarmos as etapas pré-silábica e silábica da teoria da psicogênese, não faz sentido, para a maioria dos aprendizes, numa etapa inicial, ficar pronunciando fonemas

> isolados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que comecem com aqueles fonemas (Morais, 2012, p. 48).

Com isso, para aprender e compreender este sistema é necessário que o aluno reflita sobre o que as letras representam e como elas criam representações. A partir destas reflexões, a criança vai desenvolvendo seu processo de escrita tomando posse de aspectos relacionados ao sistema alfabético, aspectos conceituais (o que e como usar), e aspectos convencionais (a organização do alfabeto, regras de escrita). Portanto, "Quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções." (Morais, 2012, p. 50).

Sendo assim, percebemos a importância desta teoria ao passo em que se faz necessário ao trabalho docente compreender a fase em que a criança está, para proporcioná-la atividades que a permitam superar as etapas uma a uma, para que assim possa fazer uma apropriação do sistema de escrita notacional de maneira significativa,

> Sempre acreditando que os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos, entendemos que nós, seus professores, podemos ajudá-los mais se temos clareza sobre quais são as propriedades do sistema de escrita alfabética que eles precisam reconstruir (Morais, 2012, p. 50).

Visto isso, relataremos como ocorreu a aplicação da atividade proposta aos alunos do primeiro ano da Escola Municipal Professora Maridalva de Fátima Palamar, para que assim possamos realizar uma análise mais aprofundada acerca das fases da escrita, a qual cada uma das crianças da referida turma se encontra.

Assim que chegamos, a professora regente, Deise, começou uma conversa com os alunos, detalhando que estávamos ali para aplicar uma atividade especial. Quando nos apresentamos, pudemos notar a curiosidade dos alunos justamente por serem pessoas diferentes, bem como uma grande expectativa em torno da atividade a qual iriamos propor. Durante a aplicação da atividade, observamos o entusiasmo, a educação e o comprometimento demonstrados pela turma, cada aluno mostrou-se esforçado, participativo e curioso. Ao final da atividade, agradecemos a todos pela participação, os alunos, com sorrisos, se despediram com abraços e com a pergunta de quando voltaríamos novamente, evidenciando o impacto positivo

que nossa visita teve sobre eles.

Após aplicada atividade, analisamos cada uma individualmente para que pudéssemos compreender quais eram as fases a qual cada uma das crianças se encontrava neste período. Para melhor expressarmos esta análise, construímos um gráfico.

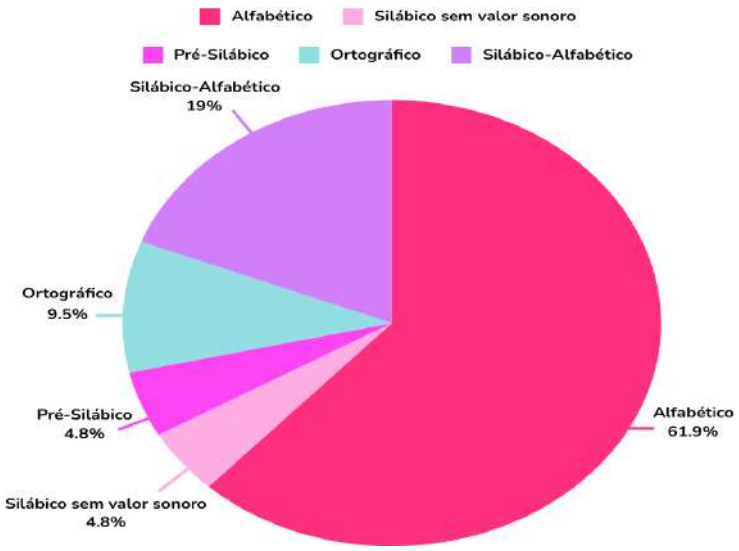


gráfico 1: Níveis de escrita da turma investigada
Fonte: Autores, pesquisa de campo

Realizando uma análise acerca do gráfico acima apresentado, temos que na turma a dominância se dá no nível alfabético, sendo 61,9% dos alunos que se encontram neste nível que é caracterizado por ser o nível onde os alunos conhecem a estrutura das palavras, compreendem a ligação entre os fonemas e grafemas, contudo ainda possuem erros ortográficos. O nível silábico-alfabético é o segundo com maior número de crianças com 19%, compreendendo as crianças que já entendem como se dá a relação grafema-fonema, porém escrevem as palavras de acordo com o som (escreve como se fala). Os níveis pré-silábico e silábico com valor sonoro demonstraram a mesma porcentagem (4,8%), demonstrando que temos a mesma quantidade de alunos nas duas fases, sendo respectivamente, um nível onde a criança mistura letras e números e o outro onde ela coloca uma letra para cada sílaba, mas se preocupando com a pauta sonora. Curiosamente nesta turma do 1º ano temos 9,5% de crianças pertencentes ao nível ortográfico, onde fazem parte duas crianças que estão sendo investigadas com superdotação, onde estas se

encontram alfabetizadas, tendo a ortografia correta das palavras.

Na segunda fase da aplicação da atividade realizada na referida escola, no dia 25 de setembro de 2024, foi nos permitido observar a evolução dos alunos durante este tempo entre uma aplicação e outra (encontravam-se os mesmos alunos nas duas aplicações). Chegando na sala de aula, fomos recebidos com a mesma empolgação da primeira vez.

A professora regente, Deise, recordou a turma de que estávamos ali para realizar uma nova atividade, estimulando-os a participar ativamente. Percebemos uma evolução no comportamento da turma: eles estavam mais confiantes e interagiram com mais naturalidade. Durante a atividade, cada aluno mostrou-se disposto a contribuir. Ao final, oferecemos um pirulito para cada aluno e para a professora como forma de agradecimento pela acolhida. Entre abraços e sorrisos, todos expressaram gratidão na despedida.

Por meio da atividade realizada, foi possível desenvolver novamente um gráfico a partir das análises, facilitando as reflexões acerca das evoluções dos alunos.

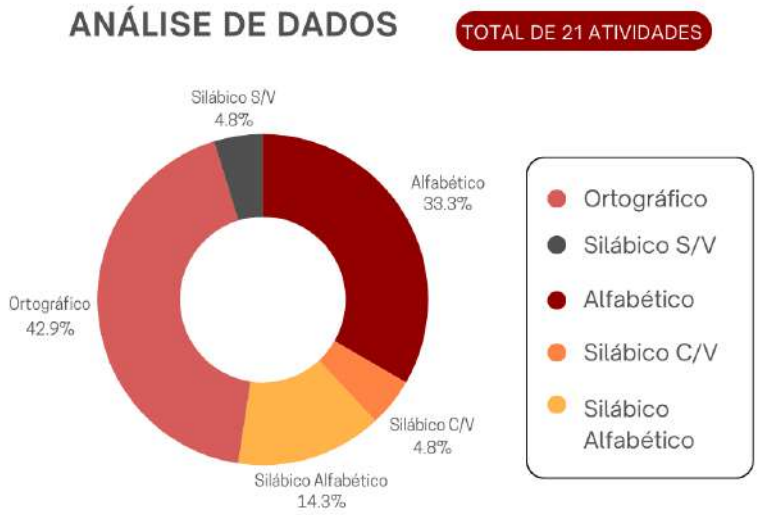


gráfico 2: Níveis de escrita da turma investigada
Fonte: Autores, pesquisa de campo

Por meio do gráfico acima é possível notar que praticamente todos os alunos puderam avançar nos níveis em que se encontravam na primeira parte da pesquisa, sendo que os pertencentes ao nível silábico alfabético pontuam 14,3% diferenciando da primeira fase em que

o número era de 19%, isto se deve por alguns alunos que se encontravam neste nível anteriormente, agora estarem no nível alfabético demonstrando sua evolução. Esta questão é perceptível em outros níveis também, como no nível alfabético que era representado por 61,9% dos alunos, e que após uma grande quantidade ter passado para a fase ortográfica, o número passa a ser expresso por 33,3%.

No referido nível ortográfico ocorre um grande aumento onde na primeira parte da pesquisa apenas 9,5% dos alunos faziam parte, e agora são 42,9%. A fase pré-silábico não se faz mais presente, sendo substituída neste momento pela fase silábica sem valor sonoro, onde o aluno que fazia parte desta referida anteriormente, passa a fase silábica com valor sonoro.

Por meio desta comparação, em relação às duas etapas da pesquisa, é possível notar que praticamente todos os alunos avançaram em seus níveis, mas que a disparidade das fases da escrita presentes ainda é notória, tendo uma grande quantidade de alunos em uma mesma sala que estão em fases muito diferentes. O que se torna um desafio à professora que trabalha com esta turma, onde a mesma deve procurar diferentes métodos para atingir a todas as crianças, em especial neste caso as que demonstram mais dificuldade, sendo assim, "Para que isto aconteça, é necessária a tomada de várias decisões, que passam pelo compromisso com a qualidade, com o conhecimento das necessidades dos alunos e a escolha de um método de alfabetização que melhor se adapte a elas." (Martins, 2012, p. 2).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto acima, obtém-se que em uma mesma turma escolar, com crianças de uma mesma série, temos grandes disparidades em relação à fase da escrita em cada criança se encontra, fazendo com que a referida turma faça parte de uma sala heterogênea. Sendo está uma experiência significativa a cada uma de nós, afinal com esta vivência nos foi permitido ter uma visão mais ampla da realidade que é uma turma de alfabetização, pudemos refletir sobre alguns aspectos interessantes, "Como a professora organiza seu planejamento de modo a englobar cada uma das diferenças presentes em sua turma?", "Quais as maiores dificuldades encontradas pela mesma, visto os contrastes presentes nas fases em que as crianças se encontram?", e ainda "O

que faríamos se estivéssemos em seu lugar? Como conduziríamos o planejamento e a ação em sala?". Esperamos que estas reflexões possam nos tornar futuros professores que visam o desenvolvimento de todos, levando em conta as diferenças presentes entre as crianças que serão nossos alunos, para que possamos atingi-los da melhor maneira possível, proporcionando um pleno desenvolvimento a todos.

4. REFERÊNCIAS

MARTINS, E.; SPECHELA, C. N. A importância do letramento na alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades** *OPET*, n. 3, 2012. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

MORAIS, G. A. **Como eu ensino: sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

KACZTKA, Crislaine – *UNESPAR*
BRITO, Joyce – *UNESPAR*
BUENO, Kelyn – *UNESPAR*

RESUMO

Este trabalho busca explorar os desafios e características do processo de alfabetização no Brasil, com um foco particular na investigação em torno das disputas metodológicas que ocorreram do final do século XIX ao século XX. O objetivo é compreender a evolução das práticas de ensino da leitura e da escrita ao longo do tempo, destacando as principais teorias e métodos desenvolvidos e que influenciaram diretamente o processo de alfabetização. Utilizando uma abordagem histórica e documental, a partir de materiais bibliográficos já elaborados em publicações acadêmicas. A pesquisa envolve uma análise crítica desses textos e uma breve contextualização dos métodos e processos educacionais ao longo do tempo. Os resultados mostram que as mudanças nos métodos de alfabetização refletiram em avanços pedagógicos e em respostas às demandas políticas e sociais de suas respectivas épocas. Concluímos que a evolução das práticas de alfabetização no Brasil é caracterizada por um constante conflito entre métodos tradicionais e inovadores, marcado pela complexidade do processo educativo e a necessidade de uma abordagem adaptativa e contextualizada.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação. História. Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é fundamental para a formação cidadã e passou por diversas transformações no Brasil, marcadas por disputas teóricas e metodológicas sobre o ensino da leitura e da escrita. Entre o final do século XIX e o século XX, essas disputas se intensificaram diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de aprendizagem, gerando debates entre métodos "tradicionais" e "modernos". Segundo Mortatti (2006), os esforços se concentraram, por quase um século, na discussão sobre métodos de ensino.

O objetivo desta pesquisa é compreender a evolução das práticas de ensino da leitura e da escrita ao longo do tempo, destacando algumas teorias e métodos desenvolvidos que influenciaram diretamente o processo de alfabetização.

2. UM BREVE CONTEXTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Com a proclamação da República, a alfabetização tornou-se instrumento de modernização do Estado e de controle das massas. Como destaca Mortatti (2006), a escola foi consolidada como "lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações", com vistas a instaurar uma nova ordem social e política no país. Na Assembleia Constituinte de 1823, discutiu-se a falta de ensino básico no Brasil, na qual os constituintes queriam que todos os brasileiros tivessem acesso à educação para aprender a ler e escrever, mas reconheceram que não havia recursos financeiros para isso.

No Período Imperial (1822-1889), surgiram inovações no ensino de leitura e escrita através das cartilhas. Inicialmente, usadas para ensinar português e os princípios básicos de leitura e escrita. De acordo com Mortatti (2006), as cartilhas foram instrumentos essenciais para a consolidação dos métodos, pois materializavam os conteúdos e a didática da alfabetização, além de desempenharem um papel na formação da cultura escolar brasileira. Funcionava não só como material didático, mas como "instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino" (Mortatti, 2006).

Por volta de 1875, os materiais disponíveis para o ensino da leitura eram bastante limitados e simples. No entanto, professores do Rio de Janeiro e de São Paulo começaram a desenvolver um método de ensino da leitura baseado em suas experiências práticas. Eles criaram as chamadas Cartas de ABC, que eram recursos didáticos usados para ensinar as crianças a ler. Utilizavam métodos conhecidos como "marcha sintética", que consistiam em ensinar a leitura partindo de elementos menores (como letras e sons) para formar unidades maiores (como palavras e frases). Essas práticas, baseadas nos princípios do método sintético, marcaram o início da história das cartilhas (livros didáticos para alfabetização) e das práticas de ensino de leitura (Mortatti, 2006).

Naquele período, as cartilhas se tornaram mais conhecidas, e uma das mais famosas foi a "Cartilha Maternal" de João de Deus, que se destacou na história da educação brasileira no ano de 1876. Ela foi bem-sucedida por suas ideias inovadoras no ensino da leitura, diferente dos métodos tradicionais (Melo; Marques, 2017). Propôs ensinar a partir da palavra inteira, revolucionando a alfabetização ao criticar a soletração tradicional. Sendo pioneira para o

manual analítico de alfabetização para os professores brasileiros. Esse novo método prometia trazer uma visão científica e racional (Mortatti, 2006).

A reforma foi marcante para a instrução pública de São Paulo, visando servir de modelo para outros estados. Teve início com a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo. Didaticamente, adotou métodos pedagógicos inovadores, como o método analítico no ensino da leitura.

A partir da década de 1890, professores formados pela escola normal passaram a difundir o método analítico de ensino da leitura. Por meio de missões enviadas de São Paulo a outros estados, e atuando em cargos públicos e na produção de materiais didáticos e textos pedagógicos, esses educadores contribuíram para a institucionalização do método, que se tornou obrigatório nas escolas públicas paulistas.

Mesmo que muitos professores das escolas primárias reclamassem da lentidão dos resultados desse método, ele continuou a ser obrigatório no estado de São Paulo até que a "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920) trouxe a "autonomia didática", permitindo mais liberdade na escolha dos métodos de ensino (Mortatti, 2006).

Essa "autonomia didática" e as novas demandas políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920, os professores passaram a resistir mais ao uso do método analítico e começaram a buscar novas soluções para resolver os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A mudança na percepção sobre os métodos de alfabetização ganhou força com a obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), de M. B. Lourenço Filho. O autor introduziu testes que avaliavam a maturidade dos alunos do 1º grau, buscando entender e solucionar as dificuldades no processo de leitura e escrita. Esses testes permitiram classificar os estudantes por nível de desenvolvimento, formando turmas mais homogêneas e promovendo uma abordagem mais racional à alfabetização, alinhada à ideia de que ela é um processo de construção de hipóteses sobre o sistema de escrita (Galvão; Leal, 2005).

A partir de então as cartilhas passaram a adotar predominantemente métodos mistos ou

ecléticos, combinando elementos dos métodos analíticos e sintéticos, a adoção de métodos analítico-sintéticos representou um esforço de sistematização mais equilibrada entre o global e o fonológico, com cartilhas que orientavam os professores a partir de palavras conhecidas, promovendo a análise e recombinação de sílabas (Mortatti, 2006). Isso gerou uma reorganização das cartilhas, adaptando-as às novas demandas. Paralelamente, começaram a surgir manuais e guias destinados aos professores, que acompanhavam essas cartilhas como um roteiro que deveria ser seguido.

No final dos anos 1970, surgiu a "alfabetização sob medida", que propunha adaptar o ensino à maturidade da criança, priorizando seu desenvolvimento individual e aspectos psicológicos. Em resposta a essas preocupações, o pensamento construtivista foi introduzido no Brasil na década de 1980, baseado nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro em conjunto com a psicopedagoga Ana Teberosky (Melo; Marques, 2017).

Ao mudar o foco das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, não surgiu como um método novo, mas como uma "revolução conceitual". Ele desafiou as teorias e práticas tradicionais, promovendo a ideia de não focar no método, mas no modo como a criança aprende e levanta hipótese sobre a escrita (Morais, 2012). O fato de desmetodizar, ou seja, afastar os métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita no final da década de 1980, início da década de 1990, fez questionar a necessidade de cartilhas durante o processo de alfabetização (Morais, 2012). Esse movimento gerou um esforço significativo por parte de autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos para convencer os alfabetizadores a adotar o construtivismo.

Como resultado, surgiu uma nova disputa entre os defensores do construtivismo e aqueles que, embora não confessassem abertamente, ainda apoiavam os métodos tradicionais (principalmente os mistos ou ecléticos), as cartilhas tradicionais e os diagnósticos de maturidade para classificar os alunos.

Na década de 1980, surgiram pesquisas que destacavam as limitações políticas e pedagógicas, dando origem ao "interacionismo linguístico", influenciado por Smolka e Geraldi. Essa abordagem valorizava as interações sociais e o contexto na aprendizagem da

língua escrita. Ela competiu com o construtivismo, que também ganhava força na época (Melo; Marques, 2017). Com o tempo, as tensões entre as duas teorias diminuíram, à medida que seus elementos foram combinados nas práticas e políticas educacionais, integrando-se ao discurso oficial sobre a alfabetização escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, desde o final do século XIX, a alfabetização é marcada por debates intensos e transformações significativas que possivelmente perdurarão por longos anos. A introdução do construtivismo, principalmente através das pesquisas de Emília Ferreiro, mudou o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, desafiando as práticas tradicionais. Nos anos 1980, a integração dos conceitos de interacionismo linguístico e construtivismo nas políticas públicas de alfabetização tornou a prática educativa mais rica e diversificada, levando em conta tanto os aspectos sociais quanto os processos individuais de aprendizagem.

Em conclusão, é possível observar que a alfabetização no Brasil é um campo dinâmico, influenciado por diversas teorias e práticas. As experiências históricas e os debates teóricos reforçam a importância de continuar pesquisando e inovando na educação para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa e de qualidade, tendo em vista que a alfabetização é um direito de todos.

4. REFERÊNCIAS

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, E. P. C. B. N.; MARQUES, S. C. M. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343,jun./dez.2017. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464. Acesso em: 26 mar. 2025.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 25–39, jul. 2006.

TRANSFORMANDO VIDAS NA TERCEIRA IDADE: FATI

KACZTKA, Crislaine [15] – UNESPAR
KLEIN, Roseli B. [16] – UNESPAR

RESUMO
O presente texto destaca a relevância do Projeto de Extensão Universitária Faculdade da Terceira Idade (FATI), implantado pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de União da Vitória, enquanto espaço de educação permanente, inclusão social e promoção do bem estar na terceira idade. O objetivo do relato é apresentar brevemente o projeto e a experiência de participação no mesmo. A metodologia utiliza de um relato de experiência, fundamentado na observação e participação em encontros do projeto FATI, no ano de 2024. Destaca-se a presença de uma abordagem pedagógica que integra práticas físicas, culturais e pedagógicas, evidenciando uma proposta inclusiva e transformadora. Conclui-se que a FATI desempenha um papel crucial ao proporcionar aos idosos oportunidades de aprendizado, socialização e desenvolvimento pessoal. A experiência vivenciada reforça a importância de projetos que promovem o envelhecimento saudável e o compromisso social das instituições de ensino, demonstrando que a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão e a cidadania na terceira idade.

Palavras-chave: Pessoa Idosa. Inclusão. Compromisso Social.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é uma realidade crescente, o que torna fundamental a criação de políticas e ações voltadas para a promoção do bem-estar, da inclusão e da educação contínua dos idosos. Nesse contexto, a FATI desempenha um papel crucial na valorização da terceira idade, sendo um projeto de extensão de grande relevância para os idosos. Contribui não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para o bem estar emocional e social

[15] *Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. E-mail kacztkacris@gmail.com*

[16] *Professora Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Integrante do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – (GEPPRAX). Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi). E-mail: roseli.klein@hotmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3368-5785.*

dos participantes. A promoção da inclusão e o fortalecimento dos vínculos sociais são aspectos essenciais para garantir um envelhecimento saudável.

O objetivo deste relato é trazer uma breve contextualização sobre o projeto e nossa participação a fim de destacar as práticas educativas da FATI, com ênfase nas atividades desenvolvidas e nos impactos percebidos pelos participantes. O texto apresenta, num primeiro momento, a contextualização do projeto FATI, seguida pela descrição das atividades observadas no projeto, e, por fim, as considerações finais sobre a relevância do mesmo.

DESENVOLVIMENTO

O Projeto de Extensão Universitária Faculdade da Terceira Idade (FATI), implantado na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de União da Vitória, foi criado no ano de 1992, representa uma iniciativa de grande relevância no âmbito da educação permanente e da valorização da terceira idade, destaca-se como um espaço de inclusão e cidadania, promovendo atividades diversas e adaptadas às necessidades de seu público-alvo. Este público, composto por indivíduos a partir dos 60 anos, é formado por membros tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa, oriundos das cidades de União da Vitória (PR) e Porto União (SC).

O projeto, no ano de 2024, contava com a parceria do SESC (Serviço Social do Comércio) de União da Vitória, sendo crucial para a realização das atividades, que ocorriam semanalmente, e atendia cerca de 60 participantes em média. A proposta da FATI alinha-se com o Programa Institucional UNESPAR 60+, que visa não apenas oferecer um espaço de aprendizado, mas também uma oportunidade de interação social e fortalecimento de vínculos, elementos fundamentais para o bem estar e a qualidade de vida na terceira idade. Os encontros ocorriam no SESC, num ambiente ideal pela sua infraestrutura bem planejada para atender às necessidades dos idosos. O espaço conta com elevadores que facilitam o acesso às salas, além de uma ampla sala climatizada com ar-condicionado, garantindo o conforto durante as atividades. As janelas possuem persianas (para controle da luz), o que permite regular a entrada de sol e deixar o ambiente agradável. Além disso, o espaço possui elevador, tornando o local

totalmente acessível para que senhoras e senhores possam participar com segurança e comodidade do projeto.

A metodologia do projeto apresenta-se abrangente e flexível, permitindo a oferta de palestras, dinâmicas em grupo, mesas redondas, além de atividades culturais, esportivas, visitas técnicas, passeios e excursões. Essas atividades são cuidadosamente planejadas para atender aos interesses e às capacidades dos participantes, promovendo, assim, um espaço de convivência e desenvolvimento. Ao oferecer uma ampla gama de experiências, a FATI busca impactar positivamente tanto no aspecto cognitivo quanto no desenvolvimento social dos idosos, proporcionando oportunidades de aprendizado contínuo e incentivando-os à participação ativa em discussões e atividades práticas.

A participação na FATI permite que os idosos reforcem seus vínculos sociais, o que, conforme apontado por estudos na área, é fundamental para a saúde mental e emocional. A iniciativa de educar e integrar socialmente a terceira idade representa uma contribuição significativa para o fortalecimento da comunidade local e para a disseminação de práticas educativas inclusivas. Como projeto de extensão, a FATI reafirma o compromisso da Unespar com a responsabilidade social e a educação cidadã, representando um exemplo de como a universidade pode atuar na melhoria da qualidade de vida da população idosa, respeitando suas experiências e potencialidades.

Visto a importância e a relevância do projeto para os idosos, durante nossa participação tivemos a oportunidade de observar algumas vivências. Observamos atividades de alongamento e fortalecimento muscular, sendo um momento fundamental para a saúde física, especialmente para pessoas da terceira idade. Esses exercícios ajudam a prevenir lesões, manter a mobilidade e reduzir dores nas articulações, sendo essenciais para o bem estar e a qualidade de vida dos idosos. A realização de movimentos simples e comuns trazem benefícios para o dia a dia das pessoas da terceira idade. A pausa para o café da tarde foi um momento de muita relevância para a convivência entre esse público de pessoas. O intervalo não foi apenas para lanchar, mas também serviu como um importante momento de socialização. A convivência entre os participantes, torna-se essencial para fortalecer os laços, combater a solidão e elevar a autoestima do grupo, proporcionando um espaço de troca de experiências e apoio mútuo, o que

é fundamental para a saúde mental e emocional na terceira idade. Observamos ainda, a realização de uma palestra sobre o uso do WhatsApp com um profissional da própria instituição do SESC. Iniciou abordando as diferenças entre os sistemas Android e iPhone, explicando o que é um smartphone e ressaltando o rápido avanço tecnológico, que muitas vezes passa despercebido no cotidiano. Explicou o funcionamento do WhatsApp, destacando suas principais funções. Um dos pontos centrais foi a questão da segurança em decorrência de tantos casos de número de telefones que vem sendo clonados. O palestrante orientou os participantes sobre a importância de ativar a verificação em duas etapas, um recurso que oferece uma camada extra de proteção contra tentativas de clonagem de conta, algo que se tornou recorrente com o avanço das tecnologias. Além disso, orientou como esvaziar o armazenamento do celular para melhorar o desempenho do dispositivo, onde mostrava os passos que deviam seguir para deletar fotos e vídeos repetidos presentes na própria memória do WhatsApp.

Em outra participação nossa, tivemos a oportunidade de acompanhar a palestra de uma enfermeira, a qual abordou o tema sobre micose nas unhas, explicando como essa condição afeta muitas pessoas, especialmente devido a fatores como imunidade baixa, diabetes e o próprio envelhecimento. Além disso, destacou a relação entre a micose e as unhas encravadas, fornecendo orientações sobre como prevenir e tratar. Observamos, ainda, uma dinâmica de alongamento muscular, sob a orientação de um educador físico. O objetivo era simples, mas significativo: ativar a musculatura de forma segura, estimular a mente e promover uma sensação de bem estar geral. Foi estabelecido que as pessoas permanecessem em círculo, o professor conduziu atividades de dança circular, onde os exercícios foram realizados com grande entusiasmo, trazendo uma abordagem leve e descontraída, com músicas animadas e nostálgicas, funcionando como um estímulo terapêutico que ajudou a criar um clima acolhedor e motivador. Os movimentos ficaram mais fluidos e divertidos, incentivando os participantes a relaxarem e curtirem o momento. Por fim, a energia era de alegria e satisfação, encerrando o encontro de forma leve e positiva, evidenciando como práticas simples podem fazer a diferença na promoção da saúde física e mental.

Participar deste projeto foi uma experiência positiva que marcou profundamente. Foi gratificante interagir com as pessoas idosas do projeto e perceber o impacto que atividades

como estas realizadas interferem diretamente na vida dos participantes. As atividades programadas proporcionam momentos especiais e significativo aprendizado.

Foi motivador perceber como o projeto cria um espaço acolhedor, onde os idosos se sentem incluídos, valorizados e conectados. Durante as atividades, percebia-se a alegria deles, o entusiasmo em participar, em aprender e em compartilhar esses momentos. Foi lindo de ver! Esse projeto mostrou como ações aparentemente simples podem transformar vidas. Além de promover aprendizado, oferece algo muito maior: pertencimento e acolhimento. Essa experiência nos trouxe encanto por ter participado neste projeto e poder compartilhar com essa vivência, algo tão significativo. Desta forma, percebe-se a importância de iniciativas que incentivam a interação e inclusão social na terceira idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos deste relato e os resultados verificados, torna-se possível concluir que o projeto FATI desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e satisfação social dos idosos. As atividades realizadas, fortalecem os vínculos sociais e oferecem espaços de aprendizado contínuo, demonstram a importância de iniciativas que visam atender às necessidades dessa faixa etária, impactando positivamente na saúde física e emocional dos participantes. Além disso, reforça o papel da extensão universitária, como uma ferramenta essencial para proporcionar uma experiência prática e humanizada.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. **Ações de extensão.** Disponível em: https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/acoes-de-extensao. Acesso em: 15 nov. 2024.

PRESERVANDO O PASSADO, CONSTRUINDO O FUTURO: A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

MARINHO, Rosemery[17] – UNESPAR
WIMMER, Camille[18] – UNESPAR

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo realizar uma investigação aprofundada sobre a relevância dos projetos de extensão universitária, com foco especial no Museu Histórico Pedagógico (MUHPE), sob a coordenação da professora Dra. Roseli B. Klein, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Fundado em 2013, o MUHPE foi concebido com o propósito de atender a objetivos educacionais que dialogam com a preservação e valorização da história, das memórias coletivas, das experiências pedagógicas e da cultura material escolar na região sul do Paraná. Mais do que um espaço expositivo, o museu atua como um instrumento de educação e formação crítica, promovendo o acesso ao patrimônio histórico-educacional e despertando o interesse de estudantes, professores e da comunidade em geral pelas práticas escolares do passado. A pesquisa busca compreender como iniciativas como o MUHPE contribuem significativamente para a formação acadêmica dos alunos, oferecendo experiências práticas que complementam a teoria vista em sala de aula. Além disso, pretende-se analisar o impacto social desses projetos, destacando seu papel no fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade local, assim como na promoção do conhecimento histórico, da identidade regional e da valorização das práticas pedagógicas que moldaram a educação ao longo do tempo.

Palavras-chave: Projetos de extensão universitária. Museu Histórico Pedagógico. Preservação.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito realizar uma análise detalhada acerca da importância dos projetos de extensão universitária, destacando o papel do Projeto de Extensão do Museu Histórico Pedagógico (MUHPE), sob a coordenação da professora Dra. Roseli B. Klein, uma iniciativa vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Inaugurado em 2013, com a principal atividade do projeto sendo a organização e catalogação

[17] *Professora Mestre em Educação do Curso de Pedagogia/UNESPAR - Campus de União da Vitória. Email: rosemary.marinho@unespar.edu.br*
[18] *Acadêmica de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de ensino - Escola Municipal Professora Maridalva de Fátima Palamar/União da Vitória/PR, email: camiwimmer@gmail.com*

de artefatos pedagógicos, itens que incluem materiais e fotografias que retratam as mudanças ocorridas na educação ao longo dos anos.

Foi idealizado com a missão de promover objetivos educacionais que dialogam diretamente com a preservação e valorização da história, das memórias coletivas, das práticas pedagógicas e da cultura material escolar na região sul do Paraná.

Além de sua relevância histórica, o projeto oferece aos acadêmicos uma experiência singular para vivenciar a prática acadêmica de maneira mais aprofundada e enriquecedora. A participação em atividades como essa amplia os conhecimentos práticos e teóricos dos estudantes, contribuindo para uma formação integral. Dessa forma, o Projeto de Extensão do Museu Histórico Pedagógico se destaca como uma iniciativa crucial para fomentar o aprendizado colaborativo, promover a valorização da história da educação e fortalecer a relação entre teoria e prática no meio acadêmico.

2. DESENVOLVIMENTO

A extensão universitária é uma importante estratégia para proporcionar uma formação acadêmica abrangente, que articula teoria e prática em diálogo constante com a sociedade, promovendo uma troca mútua de conhecimentos e é por meio dessa interação que ocorre tanto a socialização quanto a construção de saberes inéditos. Nos cursos de licenciatura, a extensão contribui para o contato direto com a prática pedagógica, permitindo a criação e aperfeiçoamento de metodologias de ensino que fortalecem o desenvolvimento profissional e acadêmico do futuro docente.

A vivência e experiência na Extensão Universitária possibilita, ao estudante, uma oportunidade única para refletir sobre os rumos que deseja seguir, tanto dentro do curso onde o desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade promove não apenas a exploração de áreas específicas de conhecimento, mas também a ampliação de sua capacidade crítica e criativa, quanto na vivência acadêmica como um todo. Esse engajamento permite um contato mais profundo com a comunidade acadêmica, enriquecendo as relações interpessoais e contribuindo para uma formação integral que alia teoria, prática e interação social.

> O universo extensionista não poderia ser mais rico. Rico em criatividade, em vontade, em dedicação e empenho. Além disso, ele não gira em torno dele mesmo ou em torno da própria universidade. Ele cria novos espaços, novos ambientes. Ele é capaz de reconstruir a realidade tanto social como individualmente (Silva, 2014).

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), localizada no Campus de União da Vitória, se destaca por suas iniciativas de extensão que combinam aprendizado prático e valorização cultural. Entre essas iniciativas, o Museu Histórico Pedagógico que envolve os estudantes do primeiro ano de Pedagogia, nas disciplinas de História da Educação e História da Educação do Brasil, coordenadas pela Professora Dra. Roseli B. Klein tem uma experiência enriquecedora que une pesquisa, preservação e aprendizado.

A atividade inicial estimula os alunos a explorarem suas próprias raízes culturais e familiares, trazendo objetos pedagógicos como fotografias antigas, livros e boletins escolares datados entre as décadas de 1960 e 1980, onde esses itens, muitas vezes pertencentes a familiares ou conhecidos, são carregados de histórias que refletem os contextos educacionais de diferentes épocas.

Os extensionistas, têm um papel fundamental na organização e preservação dos materiais. Cada objeto coletado recebe uma descrição detalhada, incluindo sua origem, data aproximada e o nome do doador. Esse processo culmina em rodas de conversa, onde os alunos compartilham os significados por trás dos itens trazidos, analisando o valor histórico e cultural de cada um, onde é feito a digitalização e catalogação dos objetos, garantindo o registro detalhado de cada item em um sistema disponibilizado pela coordenadora do projeto Professora Dra. Roseli B. Klein.

Este projeto demonstra como a extensão universitária pode ser uma ferramenta poderosa para integrar ensino, pesquisa e impacto social. Ao conectar os estudantes às suas raízes culturais e familiares, o projeto não apenas preserva a memória educacional, mas também promove reflexões profundas sobre a evolução histórica da educação no Brasil. A dedicação dos extensionistas na catalogação e digitalização dos materiais assegura que esse valioso acervo seja conservado e valorizado, fortalecendo o vínculo entre a universidade e a sociedade. Dessa

forma, iniciativas como essa reafirmam o papel da educação como um meio de construir identidades, preservar histórias e transformar realidades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária, exemplificada pelo projeto do Museu Histórico Pedagógico da UNESPAR, demonstra sua relevância ao proporcionar uma experiência educativa que vai além do aprendizado teórico. Ao promover uma interação direta entre os alunos e a comunidade, a extensão facilita a compreensão de contextos históricos e educacionais, enriquecendo a formação acadêmica. Esse processo de valorização da memória cultural e histórica, que envolve a coleta, catalogação e digitalização de objetos pedagógicos, reforça a importância da preservação do patrimônio educacional e cultural da sociedade.

Ao permitir que os estudantes se conectem com suas próprias raízes culturais e familiares, o projeto não apenas contribui para a formação acadêmica, mas também oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. A interação dos alunos com os materiais trazidos, acompanhada das rodas de conversa, promove o entendimento de como a história da educação se construiu ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, fortalece o vínculo entre a universidade e a sociedade.

A extensão universitária, portanto, não se limita ao ensino dentro das salas de aula, mas se projeta como uma ação transformadora que contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com as necessidades da comunidade.

4. REFERÊNCIAS

DEUS, S. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios**.** Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020. (p.33-44).

FOETSCH, A. A.; BROIETTI, C.; DANTAS, S. C.; CARDOSO, Rosimeiri D. (org.). **Atividades de extensão: desenvolvidas na UNESPAR.** Ed. Curitiba: Editorial Casa, 2023. Volume 7.

MUSEU PEDAGÓGICO: PROJETO EXTENSIONISTA, IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO SOCIAL

MARINHO, Rosimery [19] – UNESPAR
PACHECO, Maysa [20] – UNESPAR

RESUMO
O presente trabalho é constituído de uma pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Seminário Integrador II, no ano letivo de 2024. Por meio deste, visa-se compreender como é desempenhado, bem como sua relevância social, o projeto de extensão Museu Pedagógico da UNESPAR, campus de União da Vitória- PR, coordenado pela Prof.ª Dra. Rosely Kleyn docente do curso de Pedagogia da mesma instituição. A presente pesquisa, orienta-se a partir do objetivo: Qual a importância da preservação de artefatos históricos escolares, visto suas memórias e contextos históricos? Pensando também na importância dos projetos de extensão em meio a comunidade e instituição universitária. Foi utilizado para compor este presente trabalho, o arcabouço teórico de Deus (2020), Palma (2023), Romero (2017), Souza (2013), Zancul (2018). Por meio deste, foi possível chegar à conclusão de que os projetos extensionistas são de sumo importância para a participação e união entre universidade e comunidade, bem como o referido projeto com sua importância visando a preservação de artefatos históricos, onde é possível compreender a história de diferentes escolas de diversas localidades, podendo assim fazer um resgate e conservação dos mesmos.

Palavras-chave: Artefatos Históricos. Preservação. Pedagogia. Projeto de Extensão.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito buscar uma reflexão acerca da importância dos projetos de extensão, em específico, do projeto Museu Pedagógico, fundado e coordenado pela Prof.ª Dra. Rosely Kleyn, onde o elemento norteador foi buscar uma compreensão por meio da pesquisa, sobre a importância da preservação, conservação e aquisição de objetos históricos escolares e em como estes constituem uma noção de pertencimento aos sujeitos.

[19] *Mestre em Educação – professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, rosemery.marinho@unespar.edu.br.*
[2] *Aluna de Pedagogia/ UNESPAR, Auxiliar de Educação Infantil – CMEI Pingo de Gente/ Antônio Olinto, e-mail: maysapacheco98@gmail.com.*

Em relação a metodologia, temos a realização de uma pesquisa bibliográfica acerca do objetivo referido acima, bem como a participação no projeto pesquisado, buscando trazer reflexões e considerações em relação a proposta do mesmo.

Por conseguinte, podemos chegar ao desenlace onde pudemos compreender que projetos como este são de suma importância para a história das escolas que devem ser resgatadas e conservadas para que não sejam perdidas ou esquecidas ao longo do tempo, proporcionando assim um pertencimento em relação a história da qual fazemos parte. Sendo assim, este projeto proporciona um resgate das culturas escolares populares por meio da história, o que, entre sociedade e universidade, desenvolve a concepção de identidade cultural.

2. DESENVOLVIMENTO

O projeto de extensão Museu Pedagógico, pertencente ao campus de União da Vitória-PR, da UNESPAR, tem como objetivo a aquisição, conservação e catalogação de artefatos históricos escolares, como livros, documentos, fotos, objetos de uso cotidiano escolar como carteiras, apagadores de giz, canetas, tinteiros, entre outros. Os objetos, são coletados pela professora doutora Rosely Kleyn, durante a disciplina que leciona no 1º ano do curso de Pedagogia do mesmo campus, pede aos alunos que façam doações de artefatos como estes que estão presentes em suas localidades, sendo eles diversos visto que os locais onde os alunos residem são diferentes. Por meio disso, os alunos podem trazer um pouco da história e memórias presentes na região onde residem.

Em relação aos participantes do projeto temos a catalogação dos objetos, onde é realizada a categorização dos mesmos (separados em relação a suas características, fotos, livros, documentos, etc.), e arquivamento por meio de uma planilha, para futuras consultas e contribuição em pesquisas. A partir disto, e por meio de buscas em artigos e livros, pode se formular certas reflexões.

Esta proposta de projeto além de realizar uma busca e preservação de objetos de valor cultural e histórico de diferentes comunidades proporcionam uma visão e reflexão a sociedade sobre a importância dos mesmos.

> [...]constituem um patrimônio importante para a preservação da memória das instituições escolares e para a história do ensino e podem contribuir para ações de educação patrimonial, além oferecerem possibilidades de uso pedagógico em nossos dias (Zancul, 2018, p. 155).

Com isso, o referido projeto além de proporcionar estas questões de ensino e valorização, também busca realizar um resgate de materiais que muitas vezes acabam por serem esquecidos nas instituições básicas de ensino.

> Amontoados em porões, debaixo de escadas, em salas apertadas, distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse, documentos, quase sempre administrativos, além de coleções de instrumentos científicos, livros didáticos, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos, sobrevivem a intempéries, goteiras, condições de insalubridade, falta de identificação, organização e armazenamento adequado na maioria das escolas (Souza, 2013, p. 205).

Este processo frequente de deterioração destes instrumentos, ocorrem por muitas vezes por falta de estrutura de conservação nas próprias instituições, onde as mesmas não possuem recursos para manter tais materiais e assim preservar a história das determinadas escolas, portanto,

> Soma-se a isso o fato de que muitas escolas não possuem estrutura ou pessoas disponíveis para a manutenção do trabalho de preservação do patrimônio educativo. Por consequência, muitos acervos que já passaram por um processo de preservação ainda se encontram em situação de risco, uma vez que continuam expostos ao processo de deterioração (Palma, 2023, p. 4).

Por meio destas situações, surgem assim, projetos de extensão como este da presente pesquisa, onde se vê a necessidade da conservação de artefatos históricos para a preservação de culturas escolares, onde "Surpreendidos pela riqueza da documentação em risco, vários projetos foram realizados e se encontram em andamento visando à reunião, identificação, organização, preservação e estudo de arquivos escolares." (Souza, 2013, p. 205). Porém, mesmo com projetos que visam estes fatores de conservação, a falta de consciência e conhecimentos sobre

a importância destes artefatos para a cultura local e patrimônio escolar, acaba por ser uma barreira na formação de projetos regionais e das próprias instituições básicas de ensino de construírem projetos de preservação de seus próprios materiais, ou ainda dos docentes refletirem sobre as possibilidades de utilizarem destes recursos para o ensino.

> No entanto, o desconhecimento das possibilidades de uso pedagógico ou do valor simbólico dos objetos pode levar a que professores e gestores tenham uma visão restrita acerca da importância dos acervos como materiais de ensino (Palma, 2023, p. 4-5).

Com isso, acaba que a consciência necessária aos nossos cidadãos em relação a importância cultural e de pertencimento que estes objetos proporcionam, não é desenvolvida no meio escolar, muitas vezes os próprios agentes das instituições de ensino não tomam posse de tal valor cultural proporcionado pelos mesmos. A partir disto, constitui-se a relevância de projetos de extensão em meio a sociedade, é possível realizar esta ligação entre universidade e comunidade pensando a partir de questões como estas, afinal é fundamental trazer este resgate da história escolar, onde "Entender essa cultura possibilita uma aproximação com a educação promovida na escola e ajuda a compreender o contexto no qual ela se insere." (Palma, 2023, p. 7).

Isto, além de proporcionar pertencimento e o resgate das memórias dos sujeitos pertencentes a sociedade, os tornando participantes ativos no projeto, visto que os materiais preservados vêm dos referidos, do ponto de vista acadêmico é possível realizar pesquisas acerca da história das mais diversas realidades escolares, construindo assim um "[...] aprendizado confrontado com a realidade." (Deus, 2020, p. 21). Por meio deste projeto surgem reflexões acerca da importância de artefatos históricos escolares, onde os mesmos podem ser utilizados para informar a sociedade e construir uma busca a formação cidadã pautada na aquisição de conhecimentos voltados a cultura e história de suas localidades, bem como a compreensão de outras culturas. "Portanto a sociedade pode influir em projetos gestados no interior da universidade, como no exemplo apontado, e, com isto, a universidade pode contribuir para a construção da cidadania." (Deus, 2020, p. 22).

Aliás, está concepção de cidadania que compreende a importância da apropriação da história característica dos locais onde residem os sujeitos, trazendo assim uma perspectiva atual em relação a busca pela identidade cultural e de pertencimento, surgem assim projetos extensionistas como este da referida pesquisa,

> Por tanto, los nuevos enfoques renovadores plantean, como hemos dicho antes, nuevas formas de hacer historia que conectan con la experiencia, el discurso, la cultura y la identidad. Desde esta tendencia emergente es donde debemos situar el origen de los museos pedagógicos en la actualidad (Romero *et al.,* 2017, p. 103).[21]

A partir disto, se faz a construção do projeto mencionado, Museu Pedagógico, onde o mesmo proporciona este resgate, trazendo a participação da comunidade ao passo onde os objetos tem valor histórico aos participantes e doadores que realizam sua contribuição quando destinam ao projeto materiais de suas localidades que irão compor o acervo do museu.

> Seja qual for o motivo que determine a seleção de um objeto, este está vinculado às possibilidades de informação que o objeto carrega consigo. Para cada tipologia de material (histórico, bibliográfico, fotográfico, audiovisual, antropológico, entre outros), as funções, usos específicos e sentidos de um objeto terão características específicas, que estão relacionadas ao lugar, ao tempo e às relações que participaram; ante ao exposto, os valores estão relacionados ao objeto, ao sujeito e ao contexto (Palma *et al.,* 2023, p. 8).

Além do mais, estas reflexões proporcionadas pelo projeto, proporcionam um questionamento acerca de questões tão necessárias a construção de nossa sociedade, como por exemplo, o investimento governamental em tais ações que precisa ser adquirido, bem como políticas públicas que visem a preservação e conscientização da importância da memória escolar em relação ao pertencimento humano, "Além disso, é preciso ter em vista a colaboração entre os entes federados na gestão pública desse patrimônio, ou seja, os governos estaduais e

[21] Tradução nossa: Portanto, as novas abordagens renovadoras propõem, como dissemos antes, novas formas de fazer história que se conectam com a experiência, o discurso, a cultura e a identidade. É a partir dessa tendência emergente que devemos colocar a origem dos museus pedagógicos hoje.

municipais."(Souza, 2013, p. 214), que devem almejar uma sociedade onde as diferentes culturas são valorizadas.

> Ao falar desses desdobramentos, é preciso assinalar que o enquadramento da memória educacional como direito de cidadania em um regime democrático, como o brasileiro, requer ampla discussão com a sociedade civil e extensa colaboração das comunidades escolares nas iniciativas de preservação (Souza, 2013, p. 214).

Portanto, a importância do projeto apresentado se faz desde a preservação do patrimônio histórico escolar, até mesmo na construção de uma sociedade que compreende a sua identidade, além disso

> Nos atos de reunir, organizar, higienizar, inventariar e pesquisar o patrimônio no campo da educação, deve haver mais que resistência ao esquecimento e reverência pela escola do passado, mas, fundamentalmente, a perspectiva da construção do futuro presente das escolas em nossa sociedade (Souza, 2013, p. 216).

Sendo assim, o resgate da história escolar e a compreensão de sua importância tanto pelos docentes que irão formar os futuros atuantes da sociedade, quanto pelos próprios sujeitos pertencentes a comunidade é fundamental, tanto para conhecer a história passada, quanto para almejar e conceber uma nova perspectiva de sociedade mais justa, igualitária e democrática a todos. Com isso, a participação em projetos de extensão que visam o resguardo da história de diferentes realidades, deve ser aproveitado por todos os discentes que buscam uma formação que visa a apropriação da identidade cultural da população.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação do projeto ao qual a pesquisa se apropria, podemos perceber sua importância em meio a sociedade, visto as reflexões e contribuições que faz a mesma, ao passo em que faz um resgate da história presente em diferentes localidades, proporcionando a

circulação de diferentes culturas e o desenvolvimento da identidade cultural por meio das determinadas comunidades.

Por meio disto, traça-se uma observação acerca da necessidade de tais projetos, bem como do investimento e da criação de políticas públicas que visem a disseminação da aquisição da consciência da importância do resgate de tais culturas. Trazemos assim, a compreensão de que é de grande importância a participação em projetos voltados a história, em especial a história escolar.

4. REFERÊNCIAS

DEUS, S. Extensão Universitária: desconstruindo para construir. In: DEUS, S. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Ed. PRE-UFSM, Santa Maria- RS, 2020. p. 17-24.

PALMA, R. S.; MELONI, R. A. O desafio da preservação dos objetos de educação em ciências no âmbito das instituições escolares: ações de conservação e possibilidades pedagógicas. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023002, 2023. DOI: 10.20888/ridphe_r.v9i00.16109. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/16109. Acesso em: 11 out. 2024.

ROMERO, T. R.; ZAMORA, S. R. Los museos pedagógicos universitários como espacios de memoria y educación. **Hist. Educ. (Online),** Porto Alegre, v. 21, n. 53, set./dez. 2017. p. 100-119. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/72218. Disponível em: scielo.br/j/heduc/a/TSjgkZRG3kTwrDznmgThPFj/?format=pdf&lang=es. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, R. F. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 199 – 221. DOI: 10.5965/1984723814262013199. Disponível em: Vista do Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate DOI: 10.5965/1984723814262013199 (udesc.br). Acesso em: 10 out. 2024.

ZANCUL, M. C. S. Patrimônio educativo de C&T: objetos remanescentes nas primeiras escolas secundárias públicas do Estado de São Paulo. **Museologia e Patrimônio**, v. 11, n. 1, 2018. p. 138-158. Disponível em: http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/688/633. Acesso em: 09 out. 2024.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO NA MESORREGIÃO SUDESTE DA PARANÁ[22]

PETCHAK, Claudia Maria [23] – UNESPAR

RESUMO
O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma pesquisa com o objetivo de coletar dados e apontar reflexões sobre a alfabetização na perspectiva inclusiva, com o intuito de ser um instrumento de informação com a publicização de dados e a possibilidade de desenvolvimento de conhecimento e futuras pesquisas que ultrapassem o meio acadêmico, tendo como eixos: o trabalho coletivo, a sistematização de conhecimentos e os múltiplos olhares para a realidade em questão. Neste sentido, a problemática que sustentará as ações é: a alfabetização na mesorregião do Paraná têm se consolidado na perspectiva inclusiva? Diante dessa questão norteadora, o objetivo é investigar sobre a alfabetização com foco na inclusão nos municípios que compreendem a Mesorregião Sudeste do Paraná. A metodologia será quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados que terá como método a Análise de Conteúdo. A pesquisa está em andamento e, no momento, encontra-se na fase dos estudos bibliográficos, e que será apresentado um recorte deste estudo, bem como a coleta de dados junto às secretarias municipais de educação.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão. Mesorregião Sudeste do Paraná.

1. INTRODUÇÃO

A introdução é parte inicial do texto e imprescindível para chamar a atenção do leitor. Prioritariamente, na introdução, constam a delimitação do assunto tratado, apresenta-se o problema de estudo/pesquisa e estabelece as relações do mesmo, com os objetivos, métodos e quadro teórico da pesquisa/estudo.

[22] Irati, Porto Vitória, União da Vitória, Prudentópolis, São Mateus, Imbituva, Cruz Machado, Bituruna, Rio Azul, Ipiranga, São João do Triunfo, Rebouças, Ivaí, General Carneiro, Mallet, Teixeira Soares, Guamiranga, Antonio Olinto, Paulo Frontin, Paula Freitas, Fernandes Pinheiro.

[23] Pós Doutora em Educação (UEOG), professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX), atuação profissional, https://lattes.cnpq.br/5635517055338323e aecmari@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A questão da alfabetização sempre esteve e ainda se faz presente nas agendas políticas, pois os indicadores apontam que a taxa de analfabetismo é um problema ainda não resolvido, em pleno século XXI, visto nos índices atuais, quais sejam, 5,4%, em 2022, 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação (Pnda), divulgada em 2023. Quando se trata da alfabetização na perspectiva inclusiva, as questões são mais alarmantes, principalmente quando se considera que há um distanciamento entre o legal e o real em relação à inclusão, mesmo amparada por políticas públicas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, apontam que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1% . De acordo com a Agência Brasil, mais da metade das escolas públicas de ensino fundamental e médio no país não é adequada para crianças e jovens com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reafirma no artigo Art. 32, inciso 1, que o ensino fundamental, terá por objetivo a formação básica, mediante " [...] o desenvolvimento a capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...]" (BRASIL, 1996). Essa lei apresenta uma expressão mais enfática que trata da apropriação da língua escrita, o "pleno domínio", ou seja, o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica, ou melhor, o essencial, o primordial, o elementar. Neste sentido que o projeto problematiza: a alfabetização na mesorregião do Paraná têm se consolidado na perspectiva inclusiva?

Diante dessa questão norteadora, o objetivo do projeto será investigar a alfabetização com foco na inclusão. A metodologia será quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados que terá como método a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Pretende-se, com esse projeto, a constituição de um espaço colaborativo de pesquisa, reflexão, produção e disseminação de conhecimento na área de alfabetização e inclusão, bem como denunciar as fragilidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa será de cunho quanti- qualitativo, de caráter exploratório com a finalidade de esclarecer, discutir e transformar conceitos. Sobre a discussão da primazia entre pesquisas qualitativas ou quantitativas retomamos Gramsci (1995, p. 50), quando aponta que

> Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo" do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (grifos do autor).

Sob esse viés, na pesquisa, a relação entre qualidade e quantidade estão sempre presentes, o que não é possível desvincular, pois "[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Os procedimentos metodológicos serão a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica será feita a partir de grupos de estudos com leituras que possibilitem uma aprofundamento nas seguintes temáticas: políticas públicas educacionais, alfabetização (em seu diferentes aspectos) e inclusão para fornecer uma base para a pesquisa documental que será feita em diferentes frentes que proporcionam indicadores como Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Portal de transparência de Prefeituras tendo como recorte temporal o ano de 2017, a partir das aprovação das Base Nacional Comum Curricular, uma política pública para a educação do país. A pesquisa de campo será realizada por meio de questionários, entrevistas

e grupos focais, tendo como sujeitos os atores sociais responsáveis para implementação das políticas públicas para alfabetização e inclusão, professores e gestores escolares.[24]

Para a análise de dados será utilizada a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977) que aponta ser:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Conforme Bardin, as fases para análise serão: pré análise, exploração do material e tratamento de resultados e interpretações. É importante salientar que a metodologia supracitada será também foco de estudos para enriquecimento da pesquisa e para uma análise que ultrapasse a ideia de manual e descrição de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa apresentada neste texto, encontra-se na fase dos estudos do referencial téorico, o qual será apresentado um recorte na sequência.

Uma das questões necessárias a qualquer discussão que trata da alfabetização numa perspectiva inclusiva é debater sobre as políticas públicas. Para tanto**,** é importante apontar que se parte do pressuposto que política pública "[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...], possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 2).

A Educação Inclusiva parte do princípio de que a educação é um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural.

[24] Aprovado no Comitê de Ética, parecer 7.293.024 em 13/12/2024.

(Uchôa, Chacon, 2022, p.05). Muito embora ainda seja atrelada apenas à educação especial, se refere a todas e todos que são excluídos do processo de ensino e aprendizagem e a quem não foi garantido o direito subjetivo de educação.

Neste sentido, inclusão envolve a garantia do direito primordial prescrito na Constituição Federal, em seu Art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Brasil, 1988, p. 153). Nesse viés, defende-se a representatividade de todos no espaço escolar, independentemente de sua condição física, financeira, de raça e de gênero, abrindo-se a toda a diversidade.

A necessidade premente de discutir sobre as políticas públicas para a inclusão vem se consolidando e concretizando tanto na política internacional, a exemplo a Declaração de Salamanca (1994), como nacional com a Lei Diretrizes da Educação Nacional (1996) e a Lei Nº 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Observa-se que nos aspectos legais, resultados de muitas lutas sociais, de embates epistemológicos, políticos, culturais e econômicos, a inclusão tem passado por transformações e porque não dizer evoluções, e que se constituem fundamentais para a conquista de uma sociedade mais justa e equânime. Todavia a questão basilar é a necessidade de colocar os discursos em prática, para além do ideário documental e das discussões no interior das academias.

Muito embora as leis sejam recentes na área educacional, pois remontam do século XX, o que se compreende é que a implementação das mesmas tem um caminho pela frente, e que o movimento histórico e dialético exige reorganizações, porém ao se realmente considerar o gênero humano, independente das diferenças, é fato que não precisaria de legalização. Entretanto, uma sociedade que se move pelo modo de produção capitalista, sob a égide e manutenção de uma ideologia liberal, com valores como individualidade, meritocracia, competitividade, sendo esses gênese da exclusão, lutar pelos direitos e regulamentá-los é a forma de que a negligência, o preconceito, a discriminação não sejam empecilhos para a equidade e a democracia, pois "a diversidade é constitutiva do Ser Humano, já as desigual

dades, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente."(Padilha; Silva, 2020, p. 111).

A partir do exposto, a pesquisa que ora se apresenta, tem como foco a alfabetização, defendendo-a como aquisição de um legado histórico da humanidade e que mesmo sendo convencionado pelo gênero humano, não é de fato, mesmo que legalmente assegurado, um direito adquirido e includente. Neste sentido, concebe-se a alfabetização como um movimento dialético, reconhecendo-a como um processo de conservação e transformação, ou melhor, ter o entendimento da transmissão do legado da humanidade, qual seja a escrita, enquanto algo convencionado pelo homem, bem como transformação qualitativa que esse legado fará na criança e consequentemente na sociedade. A visão de alfabetização deve superar a questão estritamente técnica, muito embora seja uma questão necessária, mas é imprescindível compreender a funcionalidade do acesso à escrita na sociedade ou para a sociedade, pois

> [...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança (Dangió; Martins, 2015, p. 211).

Neste sentido, é preciso considerar a alfabetização "[...] como prática social em que professores e alunos interatuam, assumindo cada qual seu papel."(Kramer, 2019, p. 247).). Uma vez que a sociedade é grafocêntrica, "[...] o domínio da leitura e da escrita é condição sinequa non para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada." (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 01). Defende-se a alfabetização escolar como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, por meio da sistematização deste conhecimento que envolve aspectos políticos, cognitivos, socioculturais, estéticos e éticos. Corroboramos com Vigostki (1994, p. 97), quando afirma que:

> [...] o desenvolvimento de uma criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma

> forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra.

Diante disso, a pesquisa Alfabetização na Perspectiva Inclusiva na Mesorregião da Paraná pretende, a partir de estudos, apontar as fragilidades, as potencialidades constituindo-se base para o anúncio para ações que visem um educação realmente emancipatória, contribuindo para sanar a polarização sobre a concepção de deficiência e o direito à educação (Santos, 2015, p. 15).

Cumpre-se pesquisar, debater e refletir sobre a educação inclusiva e suas implicações quando essa não é acompanhada por medidas efetivas de combate às desigualdades estruturais. Muito embora, defendemos a educação inclusiva como também espaço para a compreensão das diferenças, essa pode resultar em uma inserção precária dos grupos desfavorecidos, distanciando de uma emancipação efetiva. Outrossim, "As lutas em torno da alfabetização e de seus sentidos se estabelecem na relação com fenômenos políticos, culturais, religiosos e escolares mais amplos e com aspectos que são intrínsecos à própria alfabetização, como sua definição em cada tempo e o que vem associado a essa definição." (Frade, 2019, p. 91).

Por fim, o caminho reflexivo que fundamentará esse projeto origina-se na dialética entre empiria e teoria, ou seja, é um movimento contínuo que se realiza no empírico que ocorre na prática social, gerado pelas experiências vivenciadas em diversos segmentos de debate, e é compreensão teórica, epistemológica e ontológica , pela necessidade de estudar a alfabetização na perspectiva inclusiva, como processo histórico de complexas relações e contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias são as inquietações que permeiam a etapa de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, dentre elas a relação entre os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado.

Garantir os direitos de ensino democrático a todas e todos, a permanência escolar e continuidade dos estudos, é a finalidade da educação inclusiva em todos os espaços e para todas

as diversidades. Entretanto, para a promoção da inclusão de forma plena, é necessário ter claro que não se trata apenas de ações de acessibilidade estruturais, mas sim a promoção e a garantia de condições de vida e de valorização da diversidade.

Diante o exposto, destacamos que as condições sócio econômicas são determinantes no desempenho, por isso defendemos que além de expectativas de aprendizagem é necessário gerar condições para que a educação possa acontecer, o que extrapola os muros escolares e que contemple a integralidade da vida o que inclui: nutrição, atendimento à saúde, ou seja políticas públicas, no seu sentido verdadeiro: o bem governar o que é do povo. Diante disso, defendemos a necessidade de compreender que o que está em jogo na educação também são as questões que extrapolam o processo escolar, daí a necessidade de pesquisas que apontem as fragilidades territoriais.

Dado os apontamentos acima, o resumo apresenta reflexões preliminares de uma pesquisa em andamento e que pretende problematizar as políticas públicas para a alfabetização na perspectiva inclusiva por meio de estudos e discussões que contribuam para a garantia do direito de todas e todos. É importante salientar que essa pesquisa tem caracterísitca de projeto guarda chuva e dele são desenvolvidos outas pesquisa de iniciação científica e dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal**: **marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 210–220, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13214. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214. Acesso em: 7 jul. 2023.

FRADE, I. C. A. S. Disputa em torno da alfabetização: quais são os sentidos? *In*: **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.. São Paulo: Boitempo, 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020.

SANTOS, M. C. D. O Direito à Diferença como Pressuposto Político e Filosófico da Mudança de Concepção da Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial** , v.2, n.1, p. 9-22, Jan.-Jun., 2015.

SECHI, L; COELHO, F.S; PIRES, V. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. São Paulo-SP: Cengage, 2022.

UCHÔA, M.M.R; CHACON, J.A.V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial** | v. 35 Santa Maria, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial

VIGOTSKI, L. S. A **formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA PROMOVENDO O BRINCAR E A FORMAÇÃO DO DOCENTE

RODRIGUES, Jaqueline, S [25] – UNESPAR
SCHENA, Valéria, Ap. [26] – UNESPAR

RESUMO
A brinquedoteca universitária caracteriza-se como um espaço pedagógico vinculado à extensão universitária, um dos três pilares fundamentais da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Um ambiente que proporciona experiências práticas e formativas, especialmente voltadas à formação de futuros professores, sendo assim, torna-se relevante analisar a importância da brinquedoteca na trajetória formativa dos acadêmicos com destaque no brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil. O objetivo geral da pesquisa é: Identificar o papel da brinquedoteca na formação acadêmica do curso de Pedagogia da Unespar do campus de União da Vitória-PR. E de forma específica pretende-se analisar como o laboratório do curso de Pedagogia desenvolve as metodologias pedagógicas na formação acadêmica; A metodologia adotada para este estudo foi a revisão bibliográfica, com análise de obras e estudos que abordam a relação entre brinquedoteca, formação docente e práticas pedagógicas lúdicas. O qual traz como problema central a investigação: Como esse espaço impacta a construção de saberes pedagógicos voltados à infância? A fundamentação teórica baseia-se em autores como Jean Piaget (1978), Vygotsky (1967) Kishimoto, T. M. (1998), Brunner (1986). Vygotsky que reconhece o brincar como elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança, e Barbosa, que defende a brinquedoteca como um espaço de aprendizagem formativa, que aproxima o futuro professor das necessidades reais da infância. Como visto, os estudos apontam que a vivência na brinquedoteca universitária favorece o desenvolvimento de habilidades reflexivas, criativas e pedagógicas nos estudantes de licenciatura, contribuindo para uma formação mais sensível às especificidades do universo infantil. Além disso, esse espaço promove uma ampliação do repertório didático dos futuros professores, estimulando práticas mais significativas no contexto da Educação Infantil. Portanto, a brinquedoteca universitária é um ambiente de grande relevância para a formação de educadores comprometidos com uma educação lúdica, inclusiva e centrada no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Brinquedoteca Universitária. Pedagogia. Brincar.

1. INTRODUÇÃO

[25] Acadêmica do 2. ano do Curso de Pedagogia., https://lattes.cnpq.br/8511789746360940 e-mail: jakersilva6@gmail.com.
[26] Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia, membro *do Grupo de Pesquisa e Estudos em Práxis Educativa (GEPPRAX).* http://lattes.cnpq.br/8255731143121997. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-5007-6765.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-campus de União da Vitória-PR, em sua proposta de formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tem imbuído esforços e espaços para fazer com que os alunos adquiram, ao longo da graduação, conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem. Um desses espaços é a Brinquedoteca. O objetivo geral da pesquisa é: Identificar o papel da brinquedoteca na formação acadêmica do curso de Pedagogia da Unespar do campus de União da Vitória-PR. E de forma específica pretende-se analisar como o laboratório do curso de Pedagogia desenvolve as metodologias pedagógicas na formação acadêmica; A Brinquedoteca, segundo a Associação Brasileira de Brinquedotecas - ABBRI, é um espaço mágico criado para dar oportunidade às crianças de brincar de forma enriquecedora de seu aprendizado, por acreditar no seu potencial criador, desafiador, provocador de descobertas do mundo e de cada um. Por isso, ela oferece liberdade, acolhimento, diversidade e segurança, respeitando o direito da criança brincar em diversos ambientes.

O laboratório de ensino do curso de Pedagogia (BRINQUEDOTECA) possui um acervo de brinquedos e materiais pedagógicos, que possibilita uma integração mais efetiva aos acadêmicos do curso de Pedagogia, acerca das diferentes metodologias e seus instrumentais práticos, cuja finalidade é ultrapassar o conhecimento meramente livresco de determinada teoria e proporcionar certo nível de experimentação, franqueando ao aluno um contato mais efetivo com os materiais pedagógicos que ela propõe. Assim como a pesquisa e a extensão é desenvolvida na brinquedoteca, utilizamos a metodologia que parte da vida da criança, suas histórias, entrelaçando com os materiais concretos da vivência, brinquedos, jogos, brincadeiras orientadas e espontânea, confecção de materiais pelas crianças com apoio das estagiárias para auxiliar na contribuição da compreensão das letras, números, desenhos, pintura, modelagem, recorte, colagem, dramatização, música, dança, digitação e desenho no computador, que potencialize a leitura de mundo social.

A metodologia adotada para este estudo foi a revisão bibliográfica, com análise de obras e estudos que abordam a relação entre brinquedoteca, formação docente e práticas pedagógicas lúdicas. O qual traz como problema central a investigação: Como esse espaço impacta a

construção de saberes pedagógicos voltados à infância? A fundamentação teórica baseia-se em autores como Jean Piaget (1978), Vygotsky (1967) Kishimoto, T. M. (1998), Brunner (1986).

A BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

A brinquedoteca universitária emerge como um espaço fundamental tanto para o cotidiano lúdico quanto para o fortalecimento dos vínculos sociais e acadêmicos dentro de uma instituição de ensino superior. Segundo o estudo "Brinquedoteca Universitária: Cotidianos Lúdicos do Território acadêmico ao Comunitário", (Farenzena, Lauer, Couto, Teixeira, et,al 2018), esse ambiente promove uma conexão entre o universo acadêmico e a comunidade, incentivando práticas lúdicas que favorecem o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos. Além disso, a pesquisa realizada na Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB evidencia a importância desse espaço na formação de uma cultura de ludicidade, contribuindo para o bem-estar e a integração dos estudantes, professores e comunidade. (Cunha, Carvalho, Soares, 2016) As dimensões social e acadêmica, revelam que a brinquedoteca não é apenas um espaço de diversão, mas também um ambiente de aprendizagem e inclusão. Ela possibilita a troca de experiências, promove a socialização e estimula a criatividade, aspectos essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Dessa forma, a brinquedoteca universitária atua como um elo entre o mundo acadêmico e o cotidiano comunitário, reforçando a importância de espaços lúdicos no contexto universitário como instrumentos de transformação social e de fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade.

Sarmento (2003) reforça que é importante resgatar as brincadeiras tradicionais, pois a mídia e os produtos tecnológicos estão substituindo esses jogos mais tradicionais, o que pode afastar as crianças das brincadeiras de rua, rodas de conversa e outras atividades sociais. Com o crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nas escolas, universidades e empresas, as crianças têm mais acesso a computadores, videogames e outros dispositivos, mas isso também pode diminuir o tempo que elas passam brincando de forma mais tradicional. Por isso, é importante que as brinquedotecas tenham brinquedos variados, incluindo os

tecnológicos, para acompanhar essa cultura, mas sempre com atenção para que as brincadeiras não se tornem solitárias.

O uso do computador na escola é visto como um grande desafio, mas também uma oportunidade de mudanças significativas na forma de ensinar e aprender, o computador pode ser uma ferramenta muito positiva ou negativa, dependendo de como é utilizado. Por isso, é fundamental que os professores mudem suas atitudes e metodologias, assumindo o papel de mediadores do conhecimento e estimulando a criatividade dos alunos. Ripper (1996) também destaca que é necessário transformar a estrutura do ensino, preparando os professores para facilitar o acesso ao conhecimento de forma mais individualizada, usando a tecnologia para remover obstáculos ao aprendizado e promover uma educação mais inclusiva e dinâmica. Além disso, o texto reforça que a sociedade mudou com o avanço tecnológico, o que exige que o currículo escolar seja constantemente atualizado para acompanhar essas mudanças rápidas. Nesse contexto, o diálogo entre família e escola é considerado essencial para a formação de cidadãos conscientes, capazes de equilibrar o uso da tecnologia com hábitos saudáveis, práticas esportivas e atividades lúdicas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças na sociedade.

Segundo afirma Vygotsky (2008) o ato de brincar na formação do pensamento da criança, é muito importante: "a atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta de situações difíceis e de ações que devem ser completadas, não pela ação em si, mas pelo seu significado." Além disso, ele explica que, ao criar situações imaginárias, a criança desenvolve o pensamento abstrato e novos significados, por meio da interação dialética entre o sujeito, o meio social e o objeto.

O USO DO LABORATÓRIO DE ENSINO: DESPERTANDO O CONHECIMENTO E A IMAGINAÇÃO

O laboratório de ensino do curso de Pedagogia, faz parte de um projeto de extensão vinculado ao curso de pedagogia, reunindo estudos sobre a criança, suas histórias, entrelaçando com os materiais concretos da vivência; Os acadêmicos do curso podem explorar os,

brinquedos, jogos, e desenvolver brincadeiras orientadas além da confecção de materiais voltadas para o atendimento do público infantil, que frequenta a brinquedoteca em parceria a SEMED de União da Vitória-PR. As crianças são recebidas com contação de histórias desenvolvidas pelo projeto Senta que lá vem história, coordenado pela professora Cláudia Petchak, e as contadoras do curso de Pedagogia. As atividades artísticas e ludopedagógicas são organizadas ao longo do ano e apresentadas pelas crianças com auxílio dos acadêmicos, no qual vão ampliar suas experiências formativas no espaço da brinquedoteca, as crianças vão expressar seus conhecimentos adquiridos no espaço e os professores da rede compartilhando suas experiências da práxis.

No ano letivo de 2024, recebemos nos meses de maio a agosto cerca de 8 CEMEIS do município de União da Vitória, totalizando o atendimento a 90 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, realizando a contação de histórias e atividades lúdicas, com os acadêmicos do curso de pedagogia, do projeto senta que lá vem história, acadêmicos do 2 ano noturno e professoras do colegiado; Na Mostra de Cursos desenvolvidas pela Unespar a brinquedoteca recebeu a visita de mais de 300 alunos do ensino médio e ensino fundamental de toda região de União da Vitória;

A seguir apresenta-se a figura 1, que representa um espaço da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia do campus de União da Vitória, como forma de ilustrar o material pedagógico e a estrutura disponível para as crianças e universitários que fazem uso deste laboratório de ensino.



Figura 1 - Brinquedoteca, Unespar Universidade Estadual do Paraná
Fonte: (Autores da pesquisa, 2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Laboratório de Ensino Brinquedoteca no espaço universitário é construído através do viés da extensão, em especial no curso de Pedagogia da Unespar campus de União da Vitória, pois partimos da realidade de cada escola que visita nosso espaço. Contamos com o apoio das estagiárias para auxiliar na contribuição da compreensão das letras, números, desenhos, pintura, modelagem, recorte, colagem, dramatização, música, dança, que potencialize a leitura do mundo social. As atividades desenvolvidas neste laboratório de ensino desenvolvem inúmeras competências entre professores e alunos da rede municipal de ensino, além de aperfeiçoar a relação entre a práxis pedagógica tão necessária para atuação do professor.

A brinquedoteca mostra-se muito relevante na formação profissional do pedagogo, pois auxilia na ampliação dos conhecimentos teórico-práticos a respeito do desenvolvimento infantil, reconhecendo o patrimônio cultural da infância, a diversidade de jogos simbólicos e de regras, os estudos científicos na área da Psicologia, Antropologia, Sociologia, na área envolvendo as metodologias especificas de cada campo do conhecimento como Matemática, Língua Portuguesa entre outros, que expande a sobremaneira de pensar o universo da criança e, consequentemente, de se compreender e organizar os processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECA **Portal eletrônico da Associação da Associação**. Disponível em: http://www.brinquedoteca.org.br . Acesso em: 04 de abril de 2025.

CUNHA, A, S; SILVA, E.S.C; SILVA. J.A. A importância do lúdico na Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB: um estudo de caso na Brinquedoteca da UFPB In: **Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia** da Universidade Federal da Paraíba, junho 2016.

FARENZENA, R. C.; LAUER, C. L.; COUTO, J. DA S. DE; TEIXEIRA, G. B. Brinquedoteca universitária: cotidianos lúdicos do território acadêmico ao comunitário. **Expressa Extensão**, v. 23, n. 3, p. 66-79, 31 ago. 2018.

RIPPER, A. V. O preparo do Professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, V. B. (org). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: SENAC, 1996.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

SILVA, Jean Michel Galindo da [27] – UVA
Bolsista do PIBID

RESUMO
Este estudo discute o Letramento Digital no ambiente escolar, destacando sua importância frente à crescente presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano. Parte-se da premissa de que o ensino deve ir além da alfabetização tradicional, incorporando competências digitais que capacitem os sujeitos a utilizar criticamente os recursos tecnológicos. Por meio de pesquisa bibliográfica, o trabalho apresenta conceitos e desafios relacionados ao uso consciente das TICs na educação, considerando as diferenças geracionais entre professores e estudantes. Observa-se que, embora idealmente secundárias, as tecnologias assumem papel central na vida dos alunos, o que exige novas estratégias pedagógicas. A promulgação da Lei n. 14.533/2023, ao instituir a Educação Digital Escolar, representa um avanço ao incluir o Letramento Digital como eixo formativo. Entretanto, o estudo defende que essa prática deve ultrapassar a simples instrumentalização técnica, favorecendo a reflexão crítica e a atuação ética no ambiente digital. Assim, o Letramento Digital é entendido como essencial para a formação cidadã contemporânea, capaz de promover o uso responsável das informações e das tecnologias disponíveis.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação. Letramento digital.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar não corresponde apenas à alfabetização da língua e da norma culta. Desde a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto profissional e domiciliar, vislumbra-se a necessidade de os usuários dessas tecnologias aprenderem a usufruir do que elas oferecem, ou seja, a alfabetização acerca da maneira "correta" de se utilizar os recursos tecnológicos. Com a expansão da internet, tal necessidade tem se tornado cada vez mais importante, ora por demandas cotidianas, ora pelo entendimento dos riscos e oportunidades no meio digital, que vão além da simples utilização da ferramenta, exigindo uma capacidade crítica voltada à maximização do uso e à apropriação da realidade digital como um espaço que também demanda cuidados, assim como o ambiente físico.

[27] Granduando em Geografia pela Universidade Veiga de Almeida - Rio de Janeiro, Bolsista do PIBID, http://lattes.cnpq.br/8570291264188829, https://orcid.org/0000-0001-9859-8976, jmsilvaon@gmail.com

Nesse sentido, o Letramento Digital surge como uma forma de alfabetização dos sujeitos imersos em ferramentas digitais, sobretudo em um país onde o analfabetismo ainda persiste, como o Brasil, cuja instrumentalização da técnica garante a apropriação da capacidade de efetivar comandos, mas não necessariamente assegura a qualidade sobre a satisfação das demandas dos usuários. Portanto, este estudo investiga como oportunidades voltadas para a formação de sujeitos conscientes das potencialidades das ferramentas digitais são importantes no processo de formação de cidadãos que pretendem exercer seus direitos e deveres no ambiente virtual.

O estudo realizou uma pesquisa bibliográfica com o intuito de construir um cenário sobre o tema e evidenciar as abordagens e os desafios relacionados a ele. Além disso, discutem-se os resultados como meio de problematizar as observações e direcionar possíveis cenários futuros a partir da aplicação do Letramento Digital.

2. LETRAMENTO DIGITAL

Em uma sociedade fortemente amparada por tecnologias digitais para comunicação, na qual as fronteiras existem como meros limites geográficos, os sujeitos que compõem a grande rede de difusão de informações pela internet são, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de conteúdo disseminado, muitas vezes, publicamente. O interessante dessa relação dos sujeitos com o meio digital é o envolvimento precoce, muitas vezes destituído da capacidade de leitura e escrita, mas absolutamente familiarizado com a leitura estética sobre a utilização da técnica, tornando-se leitores assíduos antes mesmo da alfabetização tradicional.

O letramento digital é a oportunidade de ampliar a utilização das ferramentas digitais, desenvolvendo habilidades que vão além da mera instrumentalização, envolvendo o sujeito como um ser dominador de si e pensante acerca dos seus desejos e possibilidades de atuação. Essas possibilidades permeiam as tecnologias, que devem ser vistas não como ferramentas dotadas de "vontades próprias", mas, ao contrário, como extensões das vontades humanas, imbuídas de sentido próprio e racionalização crítica, estimuladas por demandas pessoais.

> [...] para ser considerado um letrado digital, primeiramente é necessário que o indivíduo seja letrado em relação ao seu idioma, possuindo o domínio dos códigos de leitura e escrita vigentes em sua sociedade para que, a partir dos mesmos, possa ter condições de manusear as TIC's e de fazer um uso intencional das mesmas no qual seja capaz de explorar as potencialidades que elas possuem (Araújo; Glotz, 2009, não paginado).

O corpo docente precisa refletir sobre como conduzir aulas que estimulem os alunos, considerando que as gerações atuais são impactadas por estímulos que capturam sua atenção e podem tornar o trabalho em sala de aula, onde há ausência desses estímulos presentes em casa, menos interessante. A escola e os professores poderiam modificar sua didática em sala de aula e, junto aos alunos, "[...] deveriam passar a satisfazer a tais anseios, esforçando-se para inserir em suas práticas pedagógicas um pouco mais das máquinas e seus programas de que tanto se cerca a Geração Y em seu cotidiano extraescolar." (XAVIER, 2011, p. 13). Atualmente, a sociedade encontra-se na geração denominada Alfa, entretanto, os profissionais que atuam na educação são de gerações anteriores — Z, Y e X — e, independentemente do grau de adoção de tecnologias em suas aulas, sempre estarão um pouco defasados em relação aos estímulos da geração atual, pois estes vivem diariamente e de forma constante imersos nas TICs correspondentes a sua geração.

As ferramentas digitais, as TICs, passam a integrar a vida cotidiana das pessoas, cuja atuação na sociedade ocorre permanentemente, ou quase, permeada por algum tipo de dispositivo digital, no qual suas ações demandarão atitudes *a priori*. Será neste momento, de determinada atitude, que emanará o ethos oriundo do Letramento Digital, o qual subsidiará sua tomada de decisão, como compartilhar ou não uma informação; onde e como selecionar determinados conteúdos; entre outras possibilidades. Nesse sentido, Rezende (2016) "destaca que a sociedade e as TICs transformam-se mutuamente, o que ocasiona a ruptura de certos consensos arraigados coletivamente e produz novas formas de relacionamento dos sujeitos com o mundo por meio das TICs". Será justamente nessa transformação que novas lacunas serão abertas, criando oportunidades para ensinar a partir da necessidade de ampliar a compreensão sobre como o mundo funciona por meio das tecnologias digitais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Resultados preliminares evidenciam um cenário de grandes desafios e oportunidades. As crianças e os jovens em idade escolar, precisam ser conduzidos no processo de ensino-aprendizagem para que obsorvam e se desenvolvam, tendo a tecnologia como um apoio, um elemento que o ajudará na construção do conhecimento. Essencialmente, trata-se de administrar o quanto de tempo utilizam e como utilizam as tecnologias no tratamento de suas demandas educacionais e pessoais. "A tecnologia, nesse contexto, desempenha um papel secundário, sendo um suporte para atividades como jogos e aplicativos que auxiliam na formação de palavras, letras e pequenas leituras." (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023, online). A escola poderia ser um agente transformador importante no âmbito do Letramento Digital, de acordo com o Art. III da Lei n. 14.533 de 2023:

> O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais[...] (Brasil, 2023, online).

As TICs deveriam ter um papel secundário, mas acabam naturalmente assumindo o protagonismo junto aos seus usuários, principalmente o público mais jovem. O desafio será conduzir esses jovens no processo de ensino-aprendizagem, direcionando-os para as oportunidades que se alinham às definições de Letramento Digital e que delimitam, até certo ponto, seus propósitos e abordagens. Autores indicam que, em 2003, a Association of College & Research Libraries definiu o Letramento Digital, no campo da informação, como "uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação se faz necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária" (CESARINI, 2004 *apud* SOUZA, 2007, p. 57). Trata-se de uma definição que, até certo ponto, dialoga com a Lei n. 14.533/2023, na medida em que foi expressamente publicada com o termo Letramento Digital como parte de seu eixo voltado à Educação Digital Escolar. Entretanto, afasta-se dessa concepção ao adotar pressupostos direcionados ao desenvolvimento das habilidades humanas,

utilizando as TICs como meio de ampliar atitudes conscientes no tratamento das informações, mas que, antes de tudo, devem ser orientadas por uma capacidade crítica do indivíduo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que o Letramento Digital configura-se como elemento essencial na formação de sujeitos críticos e atuantes no ambiente digital contemporâneo. A pesquisa evidenciou que a simples familiaridade com as tecnologias não garante a apropriação consciente e ética de seus recursos. Nesse sentido, a escola assume papel central ao mediar o uso das TICs, favorecendo práticas pedagógicas que integrem os recursos digitais de forma reflexiva. A Lei n. 14.533/2023 representa um avanço ao reconhecer oficialmente a importância da Educação Digital, mas sua efetivação depende da atualização didático-metodológica e da formação continuada dos educadores. Assim, propõe-se que o Letramento Digital ultrapasse a instrumentalização, promovendo a criticidade e o uso responsável da informação.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 1, 2009.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Política Nacional de Educação Digital**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Alfabetização no século 21**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/alfabetizacao-no-seculo-21/. Acesso em: 23 abr. 2025.

REZENDE, M. V. D. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf

XAVIER, A. C. **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Calidoscópio, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3–14, 2011. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748.

UMA ESCOLA DE POLONESES E UCRANIANOS DO INÍCIO DO SÉCULO XX, NO MUNICÍPIO DE MALLET (PR), MANTIDA PELA SOCIEDADE UNIÃO AGRÍCOLA INSTRUTIVA

SOSSELA, Célia Mara Skrezckowski [28] – UNESPAR, *campus* de União da Vitória.
KLEIN, Roseli B. [29] (Orientadora - TCC) – UNESPAR, c*ampus* de União da Vitória.

RESUMO
Os imigrantes poloneses e ucranianos estabeleceram-se no estado do Paraná no final do século XIX e início do século XX. Na região sudeste, município de Mallet, estes chegaram por volta de 1890. Além de agricultores, muitos intelectuais, jornalistas e religiosos contribuíram com a cultura da região. Em consequência, criaram as escolas por meio de iniciativas comunitárias. Este estudo se propôs a realizar uma investigação sobre a criação da escola na Linha Oeste Três no município de Mallet (PR), local de imigração polonesa e ucraniana. Teve por objetivo resgatar dados de fundação e funcionamento desta escola que posteriormente recebeu a nomenclatura de Escola Isolada União Agrícola Instrutiva, amparada pela Sociedade União Agrícola Instrutiva, ressaltando as práticas pedagógicas e a cultura escolar, entre os anos de 1958 a 1981**.** A pesquisa justifica-se pelo fato de ainda existirem sujeitos que passaram por esta escola e que preservam a história e memória desse ambiente escolar. Apresentou como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma a comunidade da Linha Oeste Três, Município de Mallet (PR), organizou o espaço educativo apoiada pela sociedade escolar local? O estudo elencou como metodologia uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica, documental, história e memória oral. Os estudos apoiam-se em Renk (2009) sobre as escolas étnicas no Paraná, Malikoski (2020) sobre a organização das Sociedades Polonesas, Horbatiuk (1989) sobre as Sociedades Ucranianas e Chartier (2002) que aponta as representações sociais de uma determinada classe de indivíduos. Entre os resultados alcançados pode-se destacar a participação das sociedades étnicas criadas para oferecer suporte à manutenção das escolas rurais multisseriadas nas colônias de imigrantes no início do século XX.

Palavras-chave: História da Educação. Imigração. Sociedades Escolares.

1. INTRODUÇÃO

[28] *Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. E-mail celiasossela@hotmail.com*

[29] *Professora Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Integrante do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – (GEPPRAX). Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi). E-mail: roseli.klein@hotmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3368-5785.*

O estudo das instituições escolares, particularmente as escolas étnicas, tem instigado investigações coadjuvantes que envolvem questões específicas sobre tradições culturais e religiosas, o grupo étnico estabelecido em determinadas regiões, a língua e costumes, entre outros. Este estudo desvenda a história de uma instituição escolar situada numa região de colônias polonesas e ucranianas na região sudeste do Paraná, a Escola Isolada União Agrícola Instrutiva, situada na Linha Oeste Três, no município de Mallet (PR), criada no ano de 1937.

A Linha Oeste Três, no município de Mallet (PR), foi local de imigração polonesa e ucraniana. Os poloneses, nesta região, chegaram por volta de 1890 estabelecendo-se inicialmente nas localidades de Rio Claro, Paulo Frontin e Mallet. Os ucranianos vieram em 1891, ocupando essa mesma localidade concentrando-se em maior número em Vera Guarani e Paulo Frontin, depois, fixaram-se também junto às colônias polonesas (Horbatiuk, 1989).

A pesquisa apresenta um estudo sobre essa escola que atendeu ambas etnias, e dessa forma, contribui para a história da educação. Justifica-se a investigação pelo fato de ainda existirem sujeitos que passaram por esta instituição escolar e que preservam a história e memória desse ambiente e também devido ao fato, desta região do Paraná, ser formada por um grande número de imigrantes que constituíram suas colônias dando origem mais tarde às cidades. As colônias étnicas, mais especificamente, nesse caso a polonesa e a ucraniana, necessitaram fundar escolas rurais como forma de organização social e educacional para alfabetizar as crianças.

O estudo teve por objetivo resgatar dados de fundação e funcionamento da Escola Isolada União Agrícola Instrutiva, amparada pela Sociedade União Agrícola Instrutiva, ressaltando as práticas pedagógicas e a cultura escolar, entre os anos de 1958 a 1981. A investigação teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma a comunidade da Linha Oeste Três, Município de Mallet (PR), organizou o espaço educativo apoiada pela sociedade escolar local?

A pesquisa apresenta-se bibliográfica, descritiva e exploratória, realiza entrevistas a ex-alunos, ex-professores e pessoas da comunidade resgatando a história e memória oral desses sujeitos, e ainda realiza análise documental.

No primeiro momento o texto retoma a história da imigração na região de abrangência da escola em estudo e aponta o trabalho auxiliar da Sociedade União Agrícola Instrutiva na organização dessas escolas rurais e multisseriadas. No segundo momento apresenta a história da fundação da escola e sua organização.

2. DESENVOLVIMENTO

Os imigrantes poloneses vieram para a região sudeste do Paraná aproximadamente no ano de 1890 devido ao clima e o solo que é similar com o do sul da Europa. Muitos fixaram-se na localidade de Rio Claro (Horbatiuk, 1989). Em 1891 houve uma outra grande entrada de imigrantes no estado do Paraná, desta vez os ucranianos que estabeleceram-se também em Rio Claro, outros em Cruz Machado, Prudentópolis, Antônio Olinto entre outras localidades.

Os trilhos da estrada de ferro que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul, passaram a cerca de 20 quilômetros de Rio Claro, o que fez com que muitos imigrantes se transferissem para próximo à estação da localidade, que mais tarde receberia denominação de Mallet.

Ao imigrarem para esta região paranaense os povos ucranianos e poloneses permaneceram nas mesmas localidades devido às afinidades, contudo mantiveram algumas distinções em relação a língua, religiosidade e cultura. "Em Mallet bem como em outras colônias de origem eslava, observa-se a presença simultânea de famílias polonesas e ucranianas, e tanto os documentos como os historiadores não se preocuparam com a distinção exata entre eles" (Horbatiuk, 1989, p. 113).

A vida nessas comunidades foi marcada por um forte senso de identidade cultural e religiosa, com a construção de igrejas e escolas que preservavam suas tradições. O legado dos imigrantes poloneses e ucranianos no sudeste do Paraná existe e resiste até os dias atuais com a preservação das tradições e da identidade cultural que continua a ser um aspecto importante e, também, com a contribuição para a agricultura, a economia e a cultura regional reconhecida.

A fixação destes imigrantes no meio rural fez surgir as sociedades de apoio a estes. Uma das associações importantes e que representou esforços para a homogeneização étnica da imigração polonesa foi a União Central dos Poloneses do Brasil, ou simplesmente CZP, sigla

em polonês para *Centralny Związek Polaków*, tinha como objetivo a promoção da escolarização nos núcleos étnicos poloneses (Malikoski, 2020). Houveram outras associações importantes que foram criadas com o intuito de fornecer apoio aos imigrantes poloneses em diversos setores, incluindo o setor educacional, como foi o caso da *Kultura* e *Oświata*.

Entre os imigrantes ucranianos surgiu a Sociedade União Agrícola Instrutiva (1938), que tinha como sede central a cidade de Curitiba e uma filial na Linha Oeste Três, Município de Mallet, a Sociedade possuía por objetivo o desenvolvimento moral, cívico e intelectual dos seus associados, bem como a perfeita integração dos seus associados naturais da Ucrânia na coletividade brasileira e se propunha a:

> a) Organizar pelas cidades, vilas e núcleos coloniais do interior, suas filiais, as quais atuando nas respectivas localidades terão as mesmas finalidades da <União>; b) organizar os agricultores, instruindo-os nas ideias da comunhão nacional brasileira, cooperativismo, progresso e aperfeiçoamento em todos os ramos de suas atividades, para, desta forma se tornarem fatores da prosperidade e do progresso nacional brasileiro; c) organizar bibliotecas, gabinetes de leitura, teatro, conferências científicas e literárias, concertos, etc.; d) fomentar a criação de escolas rurais e cursos especiais onde houver necessidade; e) manter um órgão periódico, dedicado à maior difusão de suas atividades (Estatuto da Sociedade União Agrícola Instrutiva, 1938).

Além das sociedades culturais, percebeu-se uma grande influência da Igreja tanto direta quanto indiretamente na promoção da cultura e criação de escolas e entidades que se tornaram responsáveis pela educação na região sudeste e mais especificamente no município de Mallet.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola em questão foi criada no ano de 1937 conforme o Estatuto da Sociedade União Agrícola Instrutiva (1938). Iniciou suas atividades em 01 de março de 1938, em uma comunidade habitada por imigrantes poloneses. A maioria deles vieram para o Brasil no final do século XIX. Logo após, chegaram à região os imigrantes ucranianos. Construíram suas casas, a igreja e escolas, essas vinham da necessidade de educarem seus filhos a fim de serem inseridos na cultura da nova Pátria e manterem a cultura de origem.

Os imigrantes vindos ao Brasil recebiam amparo de associações que foram constituídas com o intuito de instruí-los na educação, fomentando a construção de instituições escolares como também amparo e orientação agrícola que auxiliava na produção do seu próprio sustento. A comunidade da Linha Oeste Três, através da Associação União Agrícola Instrutiva, voltada para os imigrantes ucranianos resolveu, no ano de 1937, fomentar a construção da escola Isolada Rural União Agrícola Instrutiva, que atenderia também aos imigrantes poloneses que já estavam estabelecidos nessa localidade, juntamente com os filhos de ucranianos. A escola ensinava português, matemática, ciências, geografia e história, a professora dispunha-se a realizar reforço escolar com os alunos que tinham mais dificuldades, a associação procurava auxiliar os professores financeiramente e com materiais escolares.

4. REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. **A História Cultural.** Entre Práticas e Representações. (Tradução de Maria Manuela Galhardo). 2. ed. Miraflores; Portugal: DIFEL, 2002.

ESTATUTO DA SOCIEDADE UNIÃO AGRÍCOLA INSTRUTIVA, 1938. p. 01 -14.

HORBATIUK, P. **Imigração Ucraniana no Paraná.** Porto União: Uniporto, 1989.

MALIKOSKI, A. A União Central dos Poloneses do Brasil e a imposição cultural nacional (1930 – 1938). **Revista História Debate e Tendências**. Programa de Pós- Graduação em História. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: UPF, set./dez. 2020. v. 20, n. 3. p. 86-114. Disponível em: https:// https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/11652. Acesso em: 25 jun. 2024.

RENK, V. E. **Aprendi a Falar Português na Escola:** o processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. 2009. Tese. Curitiba; Paraná: Universidade Federal do Paraná. 243f. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/22024. Acesso em: 10 maio 2024.

ESTUDOS DE PIAGET: TEORIA E EDUCAÇÃO

STAUB, Beatriz[30] – UNESPAR
OLIVEIRA, Ariane A. B. De[31] – UNESPAR
VILPERT, Kamylly[32] – UNESPAR
SCHEID, Juliana[33] – UNESPAR
SANTOS, Carolina V. S. Dos[34]– UNESPAR
BULATY, Andréia [35]– UNESPAR

RESUMO
Trata-se de uma investigação descritiva e bibliográfica, desenvolvida na turma do 2º ano do curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil que discute sobre as Pedagogias da Infância, com ênfase em autores clássicos que diretamente implicam na formação e nas práticas pedagógicas realizadas na educação básica, em especial na educação infantil. Assim sendo, tivemos como objetivo de pesquisa apresentar a teoria desenvolvida por Jean Piaget e suas correlações com a educação infantil, a partir da busca de conhecer qual a contribuição da teoria de Piaget para a educação infantil. O estudo foi realizado com base nos referenciais de: Cunha (2015), Oliveira, Silva e Santos (2020), Marsiglia (2010), Cavicchia (2010), entre outros. O estudo resultou em discussões que apontam sobre a teoria do desenvolvimento humano composto pelos quatro períodos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal; e os três conceitos para sintetizar tal processo: assimilação, acomodação e equilibração e sua influência na educação com a corrente construtivista. Apesar das controvérsias a respeito de sua aplicação, visto que a teoria de Piaget não se trata de um método pedagógico, mas sim, de uma teoria de desenvolvimento cognitivo, é essencial seu estudo para a obtenção de uma visão mais global do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Jean Piaget. Categorias do conhecimento.

1 . INTRODUÇÃO

O presente trabalho foca em apresentar a teoria desenvolvida por Jean Piaget e suas correlações com a educação, evidenciando suas influências na educação infantil. A teoria

[30] *Graduanda do curso de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/9304483476717669 , staubbeatriz@gmail.com .*
[31] *Graduanda do curso de Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/6034394098524296 , arianeaparecidaborgesdeoliveir@gmail.com .*
[32] *Graduanda do curso de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/5777047758681402 , vilpertka@gmail.com .*
[33] *Graduanda do curso de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/9051053525762608 , juliana.scheid18@gmail.com .*
[34] *Graduanda do curso de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/2326921769807961 , carolinavilpert202@gmail.com .*
[35] *Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039,https://orcid.org/0000-0001-9974-6221,e-mail: andreia.bulaty@unespar.edu.br*

piagetiana centra-se na explicação da estrutura do conhecimento, e decorre sobre o desenvolvimento cognitivo durante a sua formação, sendo, por tanto, também chamada de Psicologia Genética. Cabe citar, Piaget jamais elaborou um método pedagógico. Isso posto, nesta pesquisa, de caráter descritivo e bibliográfico, visa-se um olhar conciso sobre a tese piagetiana, elucidando seus pontos principais e desmistificando sua visão a respeito do desenvolvimento infantil.

Organiza-se o trabalho em dois momentos, em concordância com a temática proposta: no primeiro, denominado de "Da teoria", discute-se sobre os pressupostos de Piaget, englobando os conceitos de assimilação, acomodação, equilibração, além dos períodos de desenvolvimento humano, com base nos autores: Cunha (2015), Oliveira *et al* (2020), Cavicchia (2010) entre outros. No segundo momento, chamado de "Da educação", pontua-se a contribuição da teoria de Piaget com o campo educacional, destacando-se sua ligação com o construtivismo. Para tanto, os autores que dão sustentação à discussão foram: Marsiglia (2010), Cartaxo (2013), entre outros.

2 . DESENVOLVIMENTO

DA TEORIA

A tese proposta por Jean Piaget tem como objetivo a elucidação do processo de formação e transformação do conhecimento pelo sujeito humano, o que a embota como uma teoria que, além do âmbito psicológico, envolve o campo epistemológico. Copiosos autores, como Cunha (2015), destacam a ênfase do biólogo na compreensão do Sujeito Epistêmico, e sua lapse sobre o Sujeito Psicológico, embora trabalhe em ambas as linhas. Pode-se dizer que a teoria piagetiana debruça-se sobre o problema epistemológico do modo com que ocorre a ascensão de um tipo de conhecimento a outro, tendo o termo genético, conforme aponta Cunha (2015) um sentido relacionado a abordagem do estudo, que vai de sua gênese até o mais adiantado dos estados, tendo suas etapas acompanhadas durante toda a trajetória.

Cabe conceituar o processo de formação do conhecimento. Piaget utiliza-se de três conceitos para sintetizar tal processo: assimilação, acomodação e equilibração.

> Na assimilação, a criança usa um esquema que já existe para lidar com novas situações. Na acomodação a criança não consegue assimilar a informação em um esquema que já existe, dessa forma precisa modificar e criar um novo esquema. E a equilibração consiste na estabilidade da organização mental. O desenvolvimento acontece não só fisicamente, mas cognitivamente e socialmente; portanto, cada fase da vida o ser humano está apto a aprender (Oliveira; Silva; Santos, 2020, p. 15).

Compreende-se a síntese do conhecimento em Piaget como um movimento dialético, o qual se estabelece natural e repetitivamente, sendo que uma nova fase é dependente da fase anterior, gerando assim, a aprendizagem. Partindo de tal concepção a respeito da gênese do conhecimento, segundo Marsiglia (2010), Piaget pauta suas ideias sobre o desenvolvimento cognitivo em um regime evolucionista, no qual as estruturas sofrem constantes modificações e expansões. Além disso, a teoria contempla aspectos biológicos e ambientais, como, fatores fulcrais no desenvolvimento, seja ele, o cognitivo ou o da sociabilidade, visto que estes se sobrepõem durante o amadurecimento infantil. Mediante tais considerações, a teoria piagetiana aponta quatro períodos para o desenvolvimento humano: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

O primeiro período, chamado de sensório-motor, compreende a faixa etária média de 0 a 2 anos. Cunha (2015) destaca a inexistência de representações como principal característica desta fase, sendo a inteligência restrita ao imediatismo da experiência e a materialidade absoluta. Destacam-se ainda, características como o egocentrismo e as reações circulares (processos que a criança repete sucessivamente, sendo consideradas um espetáculo pela criança).

No segundo período, denominado pré-operatório, que dá-se, em média, dos 2 aos 7 anos, promove-se o desenvolvimento da linguagem e o caráter inicial da sociabilidade. A criança passa a produzir esquemas representativos, estes sendo estritamente relacionados ao empírico, e ainda incapaz de utilizar tais esquemas para realizar operações mentais (Cunha, 2015).

O período operatório-concreto, que abrange de meados dos 7 aos 12 anos, tem por característica principal, conforme comenta Cavicchia (2010), a obtenção da reversibilidade

lógica e seu domínio no campo representativo. A criança adquire a capacidade de desenvolver operações mentais, mas estas ainda possuem um caráter intimamente vinculado à concreticidade, sendo empiricamente estruturadas, com o diferencial de não necessitar de que tais dados se apresentem imediatamente acessíveis. O elo com a materialidade perde-se somente por volta dos 12 anos, quando o indivíduo passa ao período operatório-formal. Essa fase, que vai até meados dos 16 anos, marca o ápice da adaptação ativa, onde o universo formal, não circunscrito pelo existente, toma as rédeas do desenvolvimento cognitivo, tornando a assimilação de ideias abstratas possível e desligando-se da necessidade do concreto (Cavicchia, 2010). Conforme explicitado anteriormente, a faixa etária de cada período é aproximada, podendo a criança evoluir antes ou depois.

Sincronamente ao desenvolvimento cognitivo, a teoria piagetiana traz o desenvolvimento da sociabilidade e da moralidade. Segundo esta, a criança experimenta inicialmente uma fase incipiente na qual é incapaz de distinguir o seu eu dos outros e do meio, sendo tudo processado de um ponto de vista pautado no eu. Tal fase denomina-se egocentrismo, e, de modo lacônico, a teoria da sociabilidade em Piaget trabalha sobre a superação de tal egocentrismo em favor de um estado de absoluta socialização, tendo esta caráter íntimo com a formação moral infantil. Este elo com a moralidade é particularmente evidente pela concepção de Piaget sobre a socialização, a qual, como destaca Cunha (2015), refere-se a um estado em que o sujeito participa e percebe-se como participante ativo da elaboração das regras do convívio social, visto que indivíduo e comunidade edificam-se mutuamente em ambiente democrático. Em geral, o ambiente democrático primário com o qual a criança interage, desconsiderando o ambiente familiar, é a escola. Portanto, cabe observar as relações entre a teoria de Piaget e a educação.

Da educação

A teoria piagetiana é comumente associada à corrente construtivista, visto que considera o educando como um indivíduo ativo na construção de seu próprio conhecimento (Marsiglia, 2010).

Ao respeitar-se a etapa de desenvolvimento cognitivo da criança, os resultados obtidos pela educação podem ser maximizados, com ênfase qualitativa. Entretanto, há divergências em relação ao método de emprego da teoria de Piaget, sob as quais existem duas vertentes principais: o construtivismo radical e o desajuste ótimo. O construtivismo radical é marcado pela ausência de currículo, sendo a tarefa docente a organização das condições para que a aprendizagem aconteça espontaneamente. O desajuste ótimo, em contrapartida, busca a aplicação de tópicos da programação de ensino para salientar o desequilíbrio entre o aluno e o conteúdo a ser explorado, possibilitando, assim, um planejamento (Marsiglia, 2010).

Dentre estas correntes, o construtivismo radical é o mais criticado, visto sua ênfase no caráter espontaneísta. Entretanto, pode-se considerá-lo como uma das visões mais próximas da educação proposta por Piaget, visto que seu ideário de "escola ativa" concebe-se a partir da ideia de que o conteúdo a ser explorado deve ser redescoberto pela criança, com base na verdadeira investigação e na atividade espontânea, sendo ausentes quaisquer imposições externas. Nela considera-se, ainda, a existência da evolução mental e os interesses e necessidades do educando. Deste modo, como frisa Marsiglia (2010), a metodologia e ação docente tornam-se acessórias ao desenvolvimento espontâneo.

Considerando-se tais posicionamentos, percebe-se um forte dilema educacional. Seria mais adequada uma educação puramente espontânea, focada no educando, ou seria pertinente, sem perder esse enfoque na criança, a atenção aos conhecimentos gerados anteriormente pela humanidade? Mediante tal questionamento, pode-se apoiar a conclusão nas palavras de Cunha (2015): "encontrar o equilíbrio ideal entre liberdade e controle parece ser a grande tarefa da educação atualmente".

A teoria piagetiana, aplicada como um meio para estimular o desenvolvimento cognitivo infantil, somada a uma educação que respeite os limites e necessidades da criança, além de introduzi-la a conhecimentos prévios da humanidade e estimulá-la a autonomia e ao pensamento crítico, seria um parâmetro ideal (Cartaxo, 2013). Embora tal parâmetro seja duvidosamente aplicável no contexto atual, uma vez que a concepção piagetiana pode ser tomada como ideologia, pois esta designa-se sobre a perspectiva de um mundo cooperativo e consensual, idealizado, e demasiadamente diverso da realidade atual, que parece convergir para

um conflito generalizado entre os entes que a compõe (Chaves *et. al.*, 2021), não pode-se descartar a sua importância. Uma educação que respeite o desenvolvimento das crianças, além de ser mais proveitosa a nível academico, torna-se essencial para um desenvolvimento social sadio e uma jornada prazerosa na educação formal, tanto para educadores quanto para educandos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado ao exposto, vê-se a importância da teoria piagetiana no âmbito educacional como um todo, e implicitamente para o campo da educação infantil. Apesar das controvérsias a respeito de sua aplicação, visto que a teoria de Piaget não se trata de um método pedagógico, mas sim de uma teoria de desenvolvimento cognitivo, é essencial seu estudo para a obtenção de uma visão mais global do desenvolvimento infantil. Ao captar o interesse dos educandos e adaptar os conteúdos de acordo com a fase de desenvolvimento destes, o docente torna as atividades significativas, respeitando a faixa etária e contribuindo para o avanço das etapas de desenvolvimento.

A teoria piagetiana mostra-se como uma base exponencial, nos apresentando o desenvolvimento da cognição e da sociabilidade infantil. Embora embasada em uma ideia social que parece utópica, tais ideias fomentam o trabalho escolar dos educadores da educação infantil, garantindo uma educação que valoriza a experienciação e o desenvolvimento integral da criança.

4. REFERÊNCIAS

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

CAVICCHIA, D. C. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: **Caderno de Formação**: Formação de Professores da Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 13-27, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf. Acesso em 10 de mar. 2025.

CHAVES, R. C. M.. **O desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget, Kohlberg e Gilligan.** Brasil: unina, 2021.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, K. T. S.; SILVA, M. A. T.; SANTOS, P. A. A educação infantil e os estágios de desenvolvimento. In: ANAIS DO 3° SIMPÓSIO DE TCC, DAS FACULDADES FINOM E TECSOMA, 2020, Minas Gerais. **Anais** [...] Minas Gerais: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, 2020. p. 1426- 1442.

CORPO E MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: BREVES REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TIEDTKE, Gisele Maria [36] – UNESPAR
CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen[37] – UNESPAR

RESUMO
É de conhecimento geral que a educação inclusiva perpassa momentos históricos importantes principalmente a partir da regulamentação por meio de políticas educacionais. Entretanto, também é consenso que ainda há muitas lacunas quanto a sua efetividade em sala de aula. Quando trabalhamos o corpo e movimento em sala de aula, precisamos ter clareza de sua importância e necessidade para o desenvolvimento da criança de forma igualitária e equitativa. Trabalhar o corpo é, também, trabalhar a mente. Brincadeiras e atividades lúdicas desenvolvem as crianças e podem auxiliá-las na realização de atividades mais complexas. Considerando o exposto, temos por objetivo realizar uma pequena reflexão essencialmente bibliográfica acerca da importância do corpo e do movimento no desenvolvimento da criança sobretudo no contexto da educação inclusiva, pois compreendemos que são necessárias discussões, reflexões e formações continuadas constantes para auxiliar o professor no processo de compreensão da importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento de todos, adaptando materiais e práticas pedagógicas que possam promover a educação inclusiva sem segregação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Corpo e Movimento. Desenvolvimento da Criança.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva perpassa momentos significativos no decorrer de sua história. Considerando o contexto histórico da humanidade, em séculos passados, pessoas com alguma deficiência, eram vistas como aberrações dentro da sociedade e eram levadas a morte ou ficavam presas em conventos ou abrigos, sem direito a escolarização. Com os avanços, sobretudo no campo científico que a sociedade passa a ter em relação as deficiências, entendeu-se então a importância de todos, de forma igualitária integrarem a sociedade e os contextos escolares desde a educação infantil.

[36] *Cursando pedagogia pela Unespar, bolsista de iniciação científica, https://lattes.cnpq.br/8916960705085031, giseletiedtke@gmail.com.*
[37] *Doutora em Educação, professora do colegiado de Pedagogia, UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/5026702692695788, https://orcid.org/0000-0002-7784-3693, vanessa.camargo@unespar.edu.br.*

No entanto, em muitos momentos, a educação inclusiva era (é) somente no discurso. Permaneciam (permanecem) crianças com deficiência sendo isoladas em salas separadas, para 'não atrapalhar o rendimento dos demais alunos', falta de materiais pedagógicos adaptados, profissionais e formação continuada, infraestrutura de escolas e instituições, enfim, são muitas lacunas. Dessa maneira, perpetuando-se as dificuldades de acesso e ensino adequado, a inclusão (ou segregação?) permanece aquém dos seus reais princípios quanto aos alunos com diferentes deficiências, condições físicas e neurológicas.

Apesar dessas situações, os estudos, sobretudo a contribuição de políticas educacionais e os avanços e pesquisas no âmbito acadêmico reforçam a necessidade de assegurar o direito a educação, visto que as crianças podem e devem estar em sala de aula, com uma turma completa considerando sua fase de escolarização e sendo integrados todos com equidade e garantia de uma educação de qualidade.

Nessa direção, Peixoto, Silveira, Oliveira *et al.* (2018, p.2) enfatizam que

> Com o crescimento do movimento mundial pela educação inclusiva, sabemos que além de ser uma ação política, é também uma ação social, cultural e pedagógica, em defesa de todos os sujeitos de estarem participando e aprendendo juntos, logo é preciso avançarmos na construção da ideia de equidade, oferecendo a todos uma educação de qualidade, visando além de garantir esse acesso, sua permanência e sua aprendizagem na escola.

Muitas conquistas acerca da educação especial e inclusiva foram adquiridas até a atualidade, no entanto, é de conhecimento geral que há muito que melhorar. Apesar das crianças com deficiências estarem inclusas (frequentando) no ambiente escolar, não raras vezes, conforme já mencionamos, a falta de acessibilidade, materiais pedagógicos, infraestruturas e espaços, profissionais, etc. gera comprometimento de todo o trabalho de inclusão tão necessário e tão discursado por políticos, governos, instituições, entidades, etc.

Sabemos da necessidade urgente de discussões acadêmicas sobre a educação inclusiva, não somente na formação inicial, mas também continuada dos profissionais fazendo com o professor alcance seus objetivos e desenvolva seus alunos considerando sobretudo as suas potencialidades e limites.

Partindo dessa pequena contextualização, temos por objetivo realizar uma pequena reflexão essencialmente teórica acerca da importância do corpo e do movimento no desenvolvimento da criança sobretudo no contexto da educação inclusiva.

O CORPO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com Peixoto, Silveira e Oliveira, o corpo é a casa do sujeito, ele precisa estar em movimento, correr, brincar, dançar, para assim se desenvolver e crescer saudável. É papel do professor oportunizar tais situações, ensinando a criança sobre seu corpo, seu desenvolvimento e seus limites.

Ainda, considerando Peixoto, Silveira eOliveira *et al.* (2018, p. 3), o professor "precisa sensibilizar sua prática pedagógica por caminhos que considere o corpo em movimento e não o movimento do corpo." Isto é, entender que cada criança possui um desenvolvimento motor, psicológico, mental, etc. próprio e que é permanente a necessidade de estruturar as práticas pedagógicas considerando as limitações e potencialidades.

Entender a vida do aluno, seu contexto social, familiar, influencia diretamente em seu desempenho escolar e no trabalho do professor, já que muitas crianças vivem em condições precárias, com falta de alimentação, higiene e outros fatores. Conversar e ajudar faz parte do ser professor, para assim conseguir desenvolver o aluno a partir de suas potencialidades, não deixando fatores externos atrapalharem seu rendimento. Com isso, consideramos essencial a necessidade em trabalhar o corpo e movimento a partir de todas as especificidades, seu físico e mental, a criança aprende brincando.

Conhecer o seu corpo e estimulá-lo a partir de processos e práticas educativas para ampliar o desenvolvimento é um passo importante na vida de todos os alunos. Dentro da educação infantil e anos iniciais o professor pode explorar isso, a partir do trabalho com danças, jogos, brincadeiras, explorando todos os seus sentidos, sabendo seus limites e o limite do outro sobre si, além de outros elementos que também irão contribuir para o pleno desenvolvimento como a alimentação saudável, os cuidados com a saúde e a higiene, entre outros.

Além disso, principalmente durante atividades e práticas de movimento, de jogos, de brincadeiras, etc, também fortalece o desenvolvimento da cooperação, da participação, da preocupação com o outro e da empatia visto que tais elementos também contribuem para uma prática educacional inclusiva consistente.

Para que a educação inclusiva se faça presente em momentos educacionais que estimulem o desenvolvimento da criança a partir do corpo e do movimento, não podemos esquecer da necessidade de conhecer cada criança e seus limites a partir de laudos médicos, para então adaptar os planejamentos e ações de acordo com esses fatores, sem substituir e jamais deixando as crianças sem participar dos momentos de aprendizagem e desenvolvimento. Adaptar as aulas, atividades, brincadeiras, jogos, metodologias, etc faz parte do verdadeiro processo de inclusão, ainda possibilitando a criação de oportunidades aos demais colegas de fortalecer vínculos, estimular a socialização, reduzir desigualdades e superar desafios, princípios de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Gaio e Porto (2006, p. 12),

> As pessoas com deficiência, passaram boa parte de suas vidas, conjecturadas pela sua deficiência, atormentadas, abominadas da relação social. De fato, não podemos denegar a sua estrutura biológica, como também, não podemos negá-las enquanto corpos sujeitos aprendentes na sociedade.

É preciso abolir a ideia de que crianças com deficiências não aprendem, pelo contrário, elas são tão capazes quanto qualquer outra. Incentivar e apoiar desde pequenas eleva sua autoestima e possibilita seu desenvolvimento de forma completa e equitativa.

Para Martins, Silva (2012, *apud* Peixoto; Silveira; Oliveira; Tabosa; Dias, p. 9)

> A deficiência se estabelece não pela limitação de um corpo deficiente, mas como resultado da discriminação social e da opressão, que segrega e incapacita pessoas com expressões corporais diferentes. Nessa perspectiva, a inclusão deve ser vista como um processo dinâmico e permanente.

Para encerrar, vale destacar que atividades que envolvem o corpo e movimento não devem ser restritas ao professor de educação física, todos podem contribuir e fazer um trabalho em equipe, visto que quando há um trabalho colaborativo, mais a criança se desenvolve e fortalecem-se ainda mais direitos, igualdades, justiça, autoconfiança, autoestima, colaboração,

solidariedade, empatia, equidade, entre outros, elementos fundamentais para que uma verdadeira educação inclusiva aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo é indispensável para a aprendizagem, visto que oportuniza diferentes vivencias e experiências, a partir do trabalho com jogos, brincadeiras, danças, esportes, alimentação, dentre outros.

Conforme mencionamos é também fator primordial para o processo de desenvolvimento e consequentemente da aprendizagem, principalmente se considerarmos os seus aspectos culturais e sociais associados a bagagem que a criança já traz pra escola, ou seja

> É preciso reconhecer que o conhecimento desponta do corpo a partir das experiências vividas, experiências essas, que são pertinentes com a autonomia do corpo quanto a sua dependência com o meio, cultura e com a própria sociedade em que vive (Peixoto; Silveira; Oliveira; Tabosa; Dias, 2018, p. 10).

Trabalhar com o corpo e com o movimento em sala de aula com crianças com deficiência, além de auxiliar no desenvolvimento físico, também o desenvolvimento intelectual fortalecendo a autoestima e vínculos emocionais entre colegas e adultos. Ao professor, cabe a clareza e o compromisso em ensinar, apoiar, encorajar, oportunizando uma educação inclusiva que se preocupa com o desenvolvimento de todos de forma igualitária.

REFERÊNCIAS

PEIXOTO, S. M. P.; SILVEIRA, A. A. T. da; OLIVEIRA, F. S. de; DIAS, M. A. Dialogando com a educação inclusiva: deixe o corpo falar. **III CINTEDI**, Rio Grande do Norte, 2018, p. 1-12.

TALINA, M. D. L.; ALMEIDA, M. da C. V. de; BARROS, M. D. M. de. Estratégias pedagógicas para a construção da imagem corporal na perspectiva inclusiva e interdisciplinar. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 22, nº 36, 27 de setembro de 2022.

GAIO, R; PORTO, E. Educação Física e Pedagogia do Movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: De Marco, A. (org.). **Educação Física:** cultura e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

A QUESTÃO DO GÊNERO NA ESCOLA DO CAMPO

VERETA, Crislaine Leticia [38] – UNICENTRO

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo analisar a questão do gênero no espaço escolar da escola do campo, permeando sobre os principais critérios de debates presentes nas produções científicas elencadas. A metodologia se desencadeou de cunho bibliográfico, tendo como principal suporte pesquisas desenvolvidas em um recorte temporal entre 2020-2025, fundamentando-se em Silva e Schwendler (2021), Moreira (2021), Sampaio e Gritti (2021). A discussão sobre gênero no âmbito da escola do campo apresenta-se como fonte de investigação levando em consideração que ambas as lutas presentes e características destes grupos, sendo a Educação do Campo com os movimentos sociais em prol de um ensino que considere sua realidade e contexto na formação dos indivíduos que ali residem, obtendo uma educação do campo e para o campo, bem como, o movimento feminista o qual encontram ainda desafios na busca da equidade de direitos, considerando o conservadorismo ainda presente, a historicidade do patriarcado predominante e suas consciências presentes, em destaque para a área rural na padronização da família tradicional. Diante disso, pesquisas sobre gênero no âmbito da Educação do Campo, provêm de suma importância para que assim haja a efetivação desta pauta dentro dos âmbitos de ensino, sendo a constante reflexão e a busca por um espaço democrático e libertário, a qual valide a equidade de direitos e a valorização das políticas de gênero. Portanto, ainda percebe-se a escassez de abordagem sobre esta temática dentro da escola do campo, em que dispõe tanto das influencias do externo, da área familiar a qual não se salienta sobre a temática, como também certo despreparo na área pedagógica, a qual encontra dificuldades sobre as formas de abordagem em sala de aula.

Palavras-chave: Gênero. Escola do Campo. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a questão, de como é exposto a violência de gênero, nas escolas do campo, segundo pesquisas desenvolvidas na área. As discussões em torno de se trabalhar sobre gênero dentro da sala de aula, em específico na área campesina, compõem-se concomitantemente no viés de lutas, a qual se desdobra também a Educação do Campo. Assim sendo, o ensino do campo é proveniente da luta do povo campesino, em prol de uma educação a qual respeite seu contexto, que esteja voltada à formação da consciência crítica do indivíduo, dentro da realidade a qual vive. Diante disso, a luta feminina é oriunda da busca pela equidade

[38] *Mestre em história, Policial Militar, http://lattes.cnpq.br/4273793056182906, crisleticiavereta@gmail.com.*

de direitos frente ao gênero masculino, perante o qual ainda permanece arraigado na sociedade, os parâmetros da visão patriarcal.

Neste sentido, a pergunta problema que delineia a construção da pesquisa, volta-se a responder: como a questão do gênero é apresentada no espaço escolar da escola do campo, segundo as produções científicas elencadas?

Frente ao exposto, é importante salientar sobre as delimitações e contextos históricos presentes, as quais definem os vieses de ambas as lutas destacadas anteriormente, a Educação do campo e a luta feminina. Por conseguinte, a Educação do Campo, tem o seu surgimento por meio dos Movimentos Sem Terra- MSTs, os quais criticavam o modelo educacional como um todo, e principalmente, o ensino do campo, que não trabalhava a realidade do aluno campesino (Arroyo, 1999). Após a realização da Primeira Conferência Nacional para Uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, o autor relata a importância do movimento social, "[...] ele não aparece falando, mas fazendo, ele aparece com gestos, gestos que impressionam, chocantes, que obrigam a pensar e repensar este país" (Arroyo, 1999, p.13).

Diante do supracitado, Caldart (2005) afirma que a Educação do Campo surgiu por meio das reivindicações dos movimentos sociais, buscando um ensino que os representasse. Realça a necessidade de a escola localizada na área camponesa, trabalhar uma educação voltada à realidade do infante, associando o saber escolar ao contexto social.

> Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (Souza, 2008, p.1090).

Neste viés, na perspectiva de luta por uma sociedade mais consciente, por políticas públicas que propiciem direitos na garantia da dignidade e segurança a toda pessoa humana, em especifico ao debate às mulheres, se encontra a luta feminista e o combate a violência de gênero. Logo, tem por entendimento o ato de violência como toda conduta baseada no gênero que cause dano, morte ou sofrimento físico, psicológico, sexual à mulher. Em consideração a

isso, salienta-se que os danos não se resumem ao físico, este se arrasta em agravos e prejuízos à saúde sexual e mental da vítima.

Em primeiro lugar, trazer para a discussão o meio legislativo, que permite a busca da igualdade de gênero pelas mulheres, menciona-se a Constituição Cidadã de 1988, grande marco para a sociedade como um todo, descreve em seu art° 5, inciso primeiro, a igualdade entre homens e mulheres, em seus direitos e obrigações, refutando qualquer forma de discriminação.

A construção histórica social do patriarcado, insinua ao gênero feminino um estereótipo de sensibilidade, que se opõe às questões racionais e políticas, e que sofre influência ao patamar de inferioridade de gênero visualizado atualmente. Neste sentido, "[...] elas são destinadas à devoção pelo particular: o amor familiar, os cuidados domésticos, os projetos de maternidade. Esse senso comum impede a distribuição justa das responsabilidades domésticas" (Vieira, et al, 2020, p.03).

À luz desta discussão, considera-se também, que na sociedade atual, houveram progressos quanto às organizações sociais, em relação à figura feminina, um exemplo, é o espaço de visibilidade cada vez maior da mulher na realidade brasileira.

> Discursos feministas sobre poder e dominação nas relações de homens e mulheres são produzidos na interseção dessas esferas, se realimentam delas e se distinguem nelas. A matéria política ganha forma e se propaga nessas referências. Mulheres ocupam-se dela em suas atividades intelectuais, sistematizando conceitos e organizando pautas de lutas (Soihet; Costa, 2008, p.33).

A história da mulher na sociedade é alicerçada por um nível de desparcialidade, o qual é foco de discussões e lutas em prol de equivalência e maior espaço dentro da área social, como o mercado de trabalho. Assim sendo, busca-se romper o silêncio, retirando-as de sua invisibilidade, como alguém que possui uma historicidade que promulga lutas de direitos negados, a quebra da submissão, e a visão de fragilidade atribuída. A busca por uma identidade a qual não esteja baseada em repressões, estupros, prostituição, assédio sexual, violência doméstica, mas sim, um ser de possibilidades, em busca de ser consciente e de mostrar sua autonomia sendo dona de si mesma, com direito de voz e principalmente de escolha.

2. DESENVOLVIMENTO

Em um primeiro levantamento bibliográfico, foram encontradas três pesquisas as quais trazem como debate principal a questão da violência de gênero na escola do campo, sendo Sampaio, Gritti (2021) os quais escreveram o artigo "Gênero e equidade na escola do campo"; a dissertação de Moreira (2021) que titula-se "A escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero" e Silva, Schwendler (2021) "Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades".

Neste sentido, Sampaio e Gritti (2021) têm como principal objetivo traçar debates em torno das abordagens da relação de gênero dentro da escola do campo, considerando que o ambiente escolar reproduz a visão da sociedade à sua volta. Ressaltam ainda, que a Educação do Campo concomitantemente com o feminismo foram movimentos de grande reconhecimento no espaço da perseverança de lutas, em que, tiveram o questionamento e autonomia dos sujeitos envolvidos nestes movimentos, como principal fundamento. Diante disso, as autoras buscam analisar o gênero dentro da escola do campo como pontos desafiadores, semelhantes na alínea em que se opõe a lógica do capital.

Em vista disso, Moreira (2021) direcionou sua pesquisa em prol de compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no núcleo regional de educação das escolas do campo, contribuem para o enfrentamento da violência de gênero. Assim, sendo identificadas poucas pesquisas que debatem sobre o enfrentamento da violência de gênero na escola do campo. Destaca ainda, ter a escola como lugar de pensar as relações existentes da mulher em sociedade, desnaturalizando as desigualdades sociais construídas pelo patriarcado.

Em consonância, Silva e Schwendler (2021), em seu artigo destinam o olhar ao gênero e sexualidade, para a formação humana no âmbito escolar, com visão a uma educação emancipadora. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do campo de um assentamento a qual possui uma proposta de educação enraizada nas lutas da Educação do campo, sendo uma das primeiras escolas fundadas nos acampamentos MSTs. Na defesa de uma educação omnilateral, vislumbram um novo projeto de sociedade, com o olhar libertador, do trabalho, do conhecimento, da ciência e dos grilhões do capitalismo. Ainda, destacam limites e

possibilidades de superação na área do campo, da cultura ainda existente a qual está o preconceito e machismo, conciliados a falta de formação dos profissionais da educação se apresenta, segundo os autores, os principais entraves para que o gênero e sexualidade integrem o currículo escolar com a intenção pedagógica no âmbito campesino.

Desta forma, as autoras Sampaio e Gritti (2021), também demonstram criticidade ao conservadorismo, como confronta Silva e Schwendler os ideários do capital ser um percalço a determinados debates na área do campo ainda se apresentarem ausentes. Sampaio e Gritti salientam que discutir gênero na escola do campo, se torna uma ferramenta essencial, em que a formação da consciência sobre a realidade, a qual esses indivíduos estão inseridos, permite, tanto criar espaço para tais discussões dentro do contexto atual, como reduzir as desparcialidades existentes e que estão intrínsecas no ambiente social, colocando as relações de gênero como um tabu silenciado.

Quando se menciona sobre silêncio, Moreira (2021) afirma que a violência em desfavor da mulher é silenciosa, bem como, há a existência do silêncio frente às realidades repletas de violência que as mulheres vivem no contexto rural, Por este fato, considera-se de suma importância identificar estas desigualdades de gênero enraizadas nas gerações, sendo de extrema urgência para a realidade brasileira, tendo a escola como um espaço promissor.

Soma-se a isso, Sampaio e Gritti, almejam uma educação emancipatória a qual quebre com os paradigmas da lógica escolar dominante, em que vê o aluno como um depósito de informações, modelando para o perfil do mercado de trabalho, menciona a eficácia de vencer o pensamento formado historicamente, desenvolvendo, incentivando a consciência crítica. Em consonância a este espaço de luta, reflete-se a construção social frente à busca pela equidade de gênero, em que a construção social influenciada pelo patriarcado, manteve por muito tempo as mulheres invisíveis na história, tendo padrões delimitados. Neste viés, a escola apresenta-se como uma pequena sociedade a qual reflete-se os pensamentos predominantes dos sujeitos que participam desta, ou seja os pensamentos predominantes dentro deste âmbito de ensino, demonstra-se grande influência externa deste grupo apresentando um rol de pensamentos padronizados e construídos historicamente (Sampaio; Gritti, 2021).

Diante da visão de padrões instaurados, Moreira (2021), traça defesas nos mesmos parâmetros dos autores mencionados anteriormente, a qual afirma a necessidade de desconstrução de discursos machistas, havendo a escassez de discussão no âmbito da escola rural sobre o assunto gênero, o qual se desdobra apenas por práticas pontuais quanto ao enfrentamento à violência de gênero. Neste mesmo discurso, ressalta a necessidade de naturalização dos comportamentos sociais relacionados à cultura e as relações de poder, as quais produzem e influenciam a violência entre os gêneros. Ainda, com ações afirmativas voltadas a curso de formação para os profissionais da educação, em específico aos que atuam na área rural, em que detectou-se, segundo a pesquisadora, uma carência quanto aos amparos formativos para discutir sobre gênero na escola.

Nesta mesma perspectiva, Silva e Schwendler (2021) defendem a necessidade de uma educação emancipadora em prol da humanização, libertação e conscientização voltada para a reflexão e ação do ser humano sobre o mundo com a intenção de transformá-lo. Neste sentido, pelo viés dos paradigmas do MST, os autores alinham os objetivos deste movimento da luta pela terra, reforma agrária e transformação social, havendo a presença da mulher na área rural, presente neste movimento e sendo vista pelo ponto do olhar do homem, da hierarquia de poder. Como Moreira ressalta a atenção a ser dada a carência de formação aos profissionais da educação quanto à discussão sobre gênero, Silva e Schwendler, destacam que o papel da escola em todo este contexto formativo deixa marcos no sujeito. Ainda, o olhar dos alunos a sua realidade, regida em muitas vezes pela divisão sexual do trabalho, presenciam a jornada dupla da mulher no âmbito rural, atuando na roça e nos serviços domésticos, o olhar para a não geração de renda atribui ao serviço da casa menor valor (Silva; Schwendler, 2021).

Nesta perspectiva, Sampaio e Gritti, trazem a reflexão sobre o feminismo na escola do campo o qual se dá por uma luta principalmente destinada à quebra da lógica do capital, em que encontra-se vinculado o patriarcado. A escola como uma das principais instituições sociais que atua em prol de seu papel importante, assumindo a lógica de discussões de qual sujeito se quer formar, em destaque para a escola do campo, apresenta-se segundo as autoras, uma grande distorção. À luz disso, visualiza-se o abandono escolar motivado por questões econômicas,

estando a classe feminina neste rol, havendo a desistência escolar ocasionada pela gravidez na adolescência.

Portanto, as discussões que envolveram as produções científicas destacadas, permearam-se em pesquisas as quais buscaram analisar a discussão sobre violência de gênero nas escolas do campo, em que foram detectadas desde os marcos de como gênero é abordado nestes âmbitos de ensino até a presença da desigualdade de gênero na zona rural, e vivenciada pelos alunos do campo. Dessa maneira, Moreira (2021) ressalta a desnaturalização e normatização das categorias de gênero, promovendo menos inferiorização e desigualdade. Soma-se a isso, o estímulo à discussão dentro da escola sobre o assunto em que o debate sobre a desigualdade de gênero reflete na redução do desdobramento de atos violentos. Neste sentido, Silva e Schwendler, defendem que gênero faz parte do sujeito, sendo este humanizado, livre na escolha de sua identidade. Ainda ressaltam o despreparo profissional, o receio de como os pais iriam reagir, visto que, o que aflige os professores em destaque a escola do campo, é como a família iria interpretar o trabalho com a diversidade sexual e gênero (Silva; Schwendler, 2021). Diante disso nítido afirmar que as diferenças de gênero, o olhar para a mulher, no viés parcial quanto ao homem, ainda se faz presente na escola do campo, segundo Sampaio e Gritti (2021), provém do olhar com influências ao âmbito familiar e de como este é formado, assim se fazendo importante colocar no ambiente ambos os gêneros, meninos e meninas, oportunizando a estes, as mesmas oportunidades, caso contrário não há um acordo, mas sim uma insistência patriarcal que sempre favorecerá apenas os meninos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se delineou em analisar a questão do gênero no espaço escolar da escola do campo, permeando sobre os principais critérios de debates presentes nas produções científicas elencadas de Sampaio e Gritti (2021), Moreira (2021) e Silva e Schwendler (2021). Com intuito de responder, como a questão do gênero é apresentada no espaço escolar da escola do campo, segundo as produções científicas elencadas? Foi possível identificar diversas

abordagens dentro da escola do campo a qual atrai os olhares sobre as discussões de gênero desenvolvidas pelos professores.

Percebe-se atualmente resquícios de uma sociedade conservadora, que tem suas narrativas voltadas a um modelo heteropatriarcal, com base na institucionalização do machismo, preconceito, discursos de ódio e das atitudes de intolerância para com os indivíduos que lutam pela liberdade de viver na sua sexualidade. Além disso, atitudes como essa, institucionalizadas, se fazem presente nas políticas educacionais, quando proíbem e silenciam os debates sobre estas questões no âmbito da escola.

Visualizado por parte das pesquisas elencadas, o despreparo profissional se faz presente, atrelado a insegurança da não aceitação por parte da família, de questionamentos que possam surgir sobre a questão de discutir gênero na escola, se faz necessário uma formação aos profissionais da educação que trabalhe estas especificidades.

Posto isto, torna-se importante e de grande contribuição para a área, investigações mais densas e abrangentes que colaborem de forma crítica em prol da temática em questão, para assim promover o fortalecimento de ações de igualdade entre os gêneros em todos os espaços, não apenas o escolar.

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos:** educação do campo**.** Curitiba: SEED-PR, 2005. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental, p.23-34.

MOREIRA, T. S. **A escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero**. Dissertação: Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - Universidade Estadual da Bahia. Conceição de Coité, 2021.

SAMPAIO, E. S; GRITTI, S. M. Gênero e equidade na escola do campo. **Periferia**, v. 13, n. 2, p. 250-274, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55177.

SILVA, L. O; SCHWENDLER, S. F. Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades. **Revista Periódicus**, v. 2, n. 14, p. 15-40, 2021.

SOIHET, R. COSTA, S. Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero. **Gragoatá**, v. 13, n. 25, p. 29-49, 2008.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

VIEIRA, P. R; GARCIA, L. P; MACIEL, E. L. N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 23, 2020.

ARTIGO COMPLETO



AS ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DO INVENTÁRIO *PORTAGE*: CONEXÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

BATISTA, Raiane Thais de Souza [1] – PROFEI/UEPG
PITANGA, Isleide Costa Freire Vasconcellos[2] – PROFEI/UEPG
GODOY, Miriam Adalgisa Bedim[3] – UNICENTRO

RESUMO
O Guia *Portage* é um instrumento pedagógico estruturado e prático, que visa identificar o nível de crescimento infantil por meio da sondagem das áreas do desenvolvimento, e, caso necessário, realizar uma intervenção precoce, especialmente para crianças com necessidades específicas. Os domínios de abrangência do guia incluem socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor. O programa oferece uma metodologia que respeita o ritmo e as necessidades individuais das crianças, promovendo uma educação inclusiva e personalizada. A aplicação do instrumento envolve observação sistemática, adaptação de estratégias pedagógicas e o envolvimento ativo de famílias e profissionais da educação e saúde, o que amplia a eficácia das intervenções. No contexto da Educação Infantil, o *Portage* tem se mostrado eficiente, principalmente no atendimento a crianças com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, a implementação do programa enfrenta desafios relacionados à formação continuada dos educadores, à adaptação metodológica para diferentes contextos e à necessidade de apoio institucional e familiar. Apesar desses obstáculos, o guia revela uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Guia *Portage.* Desenvolvimento Infantil. Educação Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil, enquanto processo dinâmico, contínuo e multidimensional, constitui o alicerce para a construção de aprendizagens significativas e a consolidação de

[1] *Mestranda em Educação Inclusiva pelo programa de Pós-Graduação (PROFEI/UEPG). Professora de Educação Infantil. Currículo Lattes:* http://lattes.cnpq.br/2455104242282313. *ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8768-2432. E-mail: raianebatista0876@gmail.com.*
[2] *Mestranda em Educação Inclusiva pelo programa de Pós-Graduação (PROFEI/UEPG). Professora de Educação Infantil. Currículo Lattes:* http://lattes.cnpq.br/1300310585226691. *ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0857-0274. E-mail: isleide.freire.uepg@gmail.com*.
[3] Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCS. Docente da Universidade Centro-Oeste (UNICENTRO) e do PROFEI (UEPG). C*urrículo lattes:* http://lattes.cnpq.br/0442055763811488. *ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5840-9958. E-mail:* magodoy@unicentro.br.

competências essenciais à vida em sociedade. Ao considerar a infância como uma fase sensível e estruturante, é imprescindível que as práticas educativas estejam pautadas no reconhecimento das diferentes áreas que compõem esse desenvolvimento, cognitiva, linguística, motora, socioemocional e da autonomia, respeitando as particularidades de cada criança (Brasil, 2017).

Nesse contexto, emerge a necessidade de ferramentas que não apenas permitam o acompanhamento das conquistas infantis, mas que também favoreçam intervenções intencionais e humanizadas, capazes de promover o pleno potencial de crianças com e sem deficiências. O Programa *Portage*, concebido originalmente como um guia de estimulação precoce, destaca-se como uma proposta metodológica que articula o conhecimento teórico com a prática, considerando que o desenvolvimento infantil é impulsionado pela interação social e pela mediação pedagógica (Vygotsky, 1997; Williams; Aiello, 2023).

Este artigo tem como objetivo analisar as áreas do desenvolvimento infantil à luz do Programa *Portage*, evidenciando as interseções entre os fundamentos teóricos e sua aplicação no contexto educativo. Parte-se do pressuposto de que compreender essas conexões amplia o olhar dos profissionais da educação e da saúde, fornecendo subsídios concretos para a atuação pedagógica inclusiva e significativa, sobretudo na educação infantil.

2. ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde o início do século XX, as teorias do desenvolvimento infantil vêm sendo ampliadas por meio de estudos e observações que identificaram diferentes aspectos do crescimento humano. A concepção das áreas do desenvolvimento infantil emergiu de um processo gradual que atravessou diferentes períodos e perspectivas teóricas, evoluindo de uma visão fragmentada para uma compreensão mais integrada das múltiplas dimensões do crescimento (Papalia; Olds; Feldman, 2006)

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, multifacetado e interligado, que ocorre de maneira acelerada nos primeiros anos de vida. Esse período é marcado por mudanças que moldam as capacidades e aptidões necessárias para a aprendizagem, socialização e

adaptação ao mundo (Vygotsky, 1978; Piaget, 1952; Montessori, 1967; Erikson, 1963; Macedo, 1994).

Inicialmente, o desenvolvimento era visto de forma fragmentada, com foco em aspectos isolados como o crescimento físico ou a aquisição de habilidades cognitivas. Foi através de contribuições de pesquisadores como Arnold Gesell, Jean Piaget e Lev Vygotsky que se consolidou a compreensão de que o desenvolvimento infantil envolve múltiplas dimensões interdependentes (Oliveira, 2007).

A partir das contribuições de diferentes teóricos, consolidou-se uma visão mais ampla do desenvolvimento infantil. Arnold Gesell (1940) trouxe uma visão maturacionista, destacando a evolução motora e física como base para o desenvolvimento. Piaget (1952), por sua vez, investigou os estágios cognitivos, revelando como as crianças constroem o conhecimento ativamente. Vygotsky (1978) ampliou essa perspectiva ao enfatizar a interação social e o papel do ambiente na formação das habilidades. Erikson (1963) introduziu a dimensão emocional, relacionando o desenvolvimento a uma série de crises psicossociais que moldam a identidade da criança (Coll, 2000).

Esse percurso resultou na concepção integrada das cinco áreas: física, motora, social, emocional e cognitiva. Reconhecendo que o desenvolvimento infantil não se dá de forma linear ou isolada, mas através de um complexo entrelaçamento de fatores (Coll, 2000).

A partir dessa compreensão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a Educação Básica no Brasil, reforça a importância do desenvolvimento integral na educação infantil, destacando a necessidade de trabalhar em múltiplas dimensões de forma inter-relacionada. Embora a BNCC apresente uma abordagem estruturada por campos de experiência, como "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos", há uma convergência evidente com as áreas clássicas do desenvolvimento infantil, consolidando uma visão integrada da criança em suas diversas formas de expressão e aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Assim, as abordagens contemporâneas reconhecem cinco domínios principais de estudo e intervenção. As interações entre essas áreas promovem um crescimento harmonioso e integral, destacando a influência mútua e positiva que uma dimensão exerce sobre os demais.

2.1 DESENVOLVIMENTO FÍSICO

O desenvolvimento físico refere-se ao crescimento corporal, incluindo o aumento de estatura, ganho de peso, fortalecimento muscular e o amadurecimento de sistemas fisiológicos (Macedo, 1994). Essa área compreende aspectos como a estrutura óssea, o desenvolvimento dos órgãos internos e o funcionamento do sistema nervoso.

Fatores que influenciam o Desenvolvimento Físico:

- **Nutrição Adequada:** Essencial para o crescimento saudável e o fortalecimento do organismo (Carvalho, 2019).
- **Qualidade do Sono:** Fundamental para o crescimento e recuperação corporal (Macedo, 1994).
- **Atividades Físicas:** Promovem o fortalecimento muscular e a saúde cardiovascular (Tiba, 2005).
- **Ambiente Estimulante:** Espaços que incentivam a exploração contribuem para o crescimento corporal (Kishimoto, 2009).

Arnold Gesell (1940) destaca que o desenvolvimento físico segue uma sequência previsível, ainda que o ritmo varie entre indivíduos. Montessori (1967) reforça que o ambiente preparado e o movimento livre são essenciais para estimular o crescimento e a independência. Assim, o desenvolvimento físico infantil não se resume apenas ao crescimento corporal, mas à integração de aspectos motores, emocionais e sociais, que juntos promovem um desenvolvimento integral e harmonioso (Tiba, 2005; Oliveira, 2002).

2. 2 DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor refere-se à coordenação dos movimentos e à capacidade de controlar o corpo, é influenciado pelo ambiente, pela prática constante de atividades e pelo crescimento físico. Segundo Kishimoto (2009), a diversidade de experiências motoras na infância é crucial para o aprimoramento da coordenação e do equilíbrio.

O desenvolvimento motor divide-se em habilidades amplas e refinadas. Enquanto o motor grosso está relacionado a movimentos amplos e de maior impacto, o motor fino envolve destrezas específicas que exigem maior controle e precisão.

- **Motor Grosso:** Movimentos amplos que envolvem grandes grupos musculares, como engatinhar, correr, pular e escalar (Carvalho, 2019).
- **Motor Fino:** Movimentos mais delicados que requerem precisão, como desenhar, escrever e empilhar blocos (Oliveira, 2002). Envolve o controle preciso dos músculos das mãos e dos dedos.

Jean Piaget (1952) argumenta que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado à exploração ativa do ambiente, sendo essencial para a construção do conhecimento. O conceito de plasticidade cerebral apresentado por Vigotski (1929) pontua que a apropriação do conhecimento acontece por meio de instrumentos culturais, a fim de acionar o conjunto de potencialidades ainda não observadas e despertar a zona de desenvolvimento iminente, permitindo que o estudante se aproprie de forma contínua de novos conhecimentos (Braun *et al*, 2015). Montessori (1967) enfatiza que o livre movimento em um ambiente preparado promove o desenvolvimento da coordenação motora e do controle corporal.

2.3 DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O desenvolvimento social envolve a capacidade de interagir com os outros, formar relações, compartilhar e compreender regras sociais. Essa área é vital para que uma criança aprenda a conviver em grupo e construa habilidades de cooperação e empatia.

Erik Erikson (1963) propõe que o desenvolvimento social é moldado pelos desenvolvimentos psicossociais que ocorrem ao longo da vida. Durante a primeira infância, o

estágio "confiança versus desconfiança" é essencial para o estabelecimento de relações seguras com os cuidadores. John Bowlby (1969), em sua teoria do apego, destaca que as relações afetivas são cruciais para o desenvolvimento social e emocional, ajudando a moldar o comportamento em interações futuras.

Além do ambiente familiar, o contexto escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social da criança. Vygotsky (1997) destaca que a interação com colegas e educadores potencializa a internalização de normas sociais e comportamentais, contribuindo para o avanço das habilidades interpessoais. Pesquisas de Tizuko Kishimoto (2009) apontam que brincadeiras e atividades lúdicas no ambiente escolar promovem o desenvolvimento social, facilitando a cooperação e a resolução de conflitos.

Atividades em grupo, como jogos cooperativos e dinâmicos de sala de aula, são estratégias eficazes para estimular o desenvolvimento social na infância. Essas práticas permitem que as crianças vivam em diferentes funções, aprendam as regras de conformidade e compreendam a importância do trabalho em equipe.

2. 4 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O desenvolvimento emocional refere-se à capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções. Ele é essencial para a formação da autoestima e do bem-estar emocional da criança.

Erikson (1963) argumenta que o desenvolvimento emocional está intimamente ligado ao social, uma vez que as primeiras interações estabelecem as bases para o equilíbrio emocional. Por exemplo, durante a primeira infância, quando uma criança chora e é consolada por seus cuidadores, ela desenvolve confiança, fortalecendo sua segurança emocional e capacidade de lidar com situações futuras. Bowlby (1969) enfatiza que o apego seguro contribui para a estabilidade emocional, moldando relações futuras e prevenindo dificuldades psicológicas. Daniel Goleman (1995) destaca a importância da inteligência emocional no sucesso pessoal e acadêmico, afirmando que a gestão das emoções influencia diretamente o desempenho e a resiliência.

Pesquisas, como as de Lino de Macedo (1994), reforçam que o desenvolvimento emocional na infância está diretamente relacionado à interação com o meio e ao apoio de adultos significativos. Telma Vinha (2018) reforça que a convivência escolar e a resolução de conflitos cotidianos são fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, integrando aspectos emocionais e sociais na aprendizagem.

O educador desempenha um papel crucial na facilitação do desenvolvimento emocional. A criação de um ambiente escolar acolhedor, onde as crianças sintam-se ouvidas e apoiadas, estimula o crescimento emocional e social. Práticas pedagógicas que incentivam a educação socioemocional, como o uso de livros que abordam emoções e dinâmicas de grupo, são eficazes na construção dessas habilidades. Coll e Martin (2016) apontam que programas de educação socioemocional impactam positivamente o comportamento das crianças, reduzindo comportamentos agressivos e promovendo a empatia.

2.5 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo refere-se à aquisição de habilidades como pensamento, memória, percepção e resolução de problemas, fundamentais para a adaptação e compreensão do mundo. Piaget (1964) descreve esse crescimento como um processo ativo, no qual as crianças constroem conhecimento à medida que interagem com o ambiente.

Vygotsky (1997) complementa essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação social, ressaltando o papel do educador e do contexto sociocultural. Em atividades coletivas, o educador atua como mediador, ajudando a criança a atingir níveis mais complexos de raciocínio — conceito que Vygotsky define como "zona de desenvolvimento proximal". Bruner (1981) acrescenta que o aprendizado por descoberta, quando orientado por adultos, estimula a construção ativa do conhecimento e fortalece a autonomia intelectual.

Pesquisas de Kishimoto (2009) e Macedo (2005) indicam que a introdução de jogos e atividades lúdicas no ambiente escolar potencializa o desenvolvimento cognitivo. Por meio de

brincadeiras estruturadas e desafios, as crianças aprendem a resolver problemas, testar hipóteses e desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas.

O desenvolvimento infantil é um processo integrado, no qual cada área exerce influência direta sobre as demais. Compreender essas conexões possibilita a criação de ambientes educacionais e familiares que potencializam o crescimento pleno da criança, promovendo sua saúde física, emocional e cognitiva.

3. GUIA PORTAGE

O Guia *Portage*, desenvolvido no contexto educacional, faz parte de um sistema mais amplo de treinamento de pais e educação pré-escolar, denominado "Sistema *Portage"* (Williams; Aiello, 2023), e é descrito no "Guia *Portage* de Educação Pré-Escolar" (*Portage Guide to Early Education*, Bluma, Shearer, Frohman e Hilliard, 1976). Este guia foi traduzido para o português por duas psicólogas brasileiras, Williams e Aiello (2023), que também operacionalizaram os comportamentos observáveis, propondo definições claras, critérios de avaliação e materiais específicos a serem utilizados (Vieira; Robeiro; Formiga, 2009).

O programa utiliza o Inventário *Portage* Operacionalizado (IPO), um instrumento que visa descrever os comportamentos de crianças de 0 a 6 anos de idade, com o objetivo de gerar um parecer que guiará as intervenções no ambiente natural da criança. A aplicação do IPO permite visualizar o desempenho da criança, orientar a elaboração de estratégias de intervenção e avaliar o progresso ao longo do tempo, após um período de estimulação (Vieira *et al.*, 2009). A intervenção é realizada por meio do treinamento de pais, familiares e profissionais que realizam atividades de estimulação e registros, com o propósito de promover o desenvolvimento das crianças durante a faixa etária pré-escolar (Williams; Aiello, 2023).

O principal objetivo do Programa IPO é oferecer uma abordagem estruturada e prática para o desenvolvimento infantil, focando em áreas essenciais como socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor. O programa promove uma intervenção precoce e personalizada, capacitando pais e profissionais para apoiar o crescimento da criança de maneira integrada, respeitando seu ritmo e necessidades individuais. Com isso, o *Portage*

contribui para o desenvolvimento de crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais, dentro de um ambiente que favorece a aprendizagem contínua e inclusiva (Williams; Aiello, 2023).

Sendo estruturado por 580 comportamentos distribuídos em cinco áreas do desenvolvimento: socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor. Além disso, inclui um campo de estimulação infantil, destinado a recém-nascidos até 4 meses de idade (Williams; Aiello, 2023)**.**

As áreas de desenvolvimento são detalhadas como segue:

- **Estimulação Infantil**: Composta por 45 itens, direcionados a recém-nascidos até 4 meses.
- **Desenvolvimento Motor**: Composta por 140 itens, avaliando a capacidade da criança em controlar seus músculos e mover-se com destreza, observando a progressão de novos padrões motores cada vez mais complexos.
- **Autocuidados**: Composta por 105 itens, relacionando-se com a capacidade da criança em realizar atividades de cuidado pessoal e garantir a sua saúde e bem-estar.
- **Cognição**: Composta por 108 itens, avaliando os aspectos do desenvolvimento intelectual da criança, como pensamento, percepção, memória e raciocínio.
- **Socialização**: Composta por 83 itens, avaliando o processo de assimilação de hábitos e práticas culturais do grupo social da criança.
- **Linguagem**: Composta por 99 itens, centrada na capacidade da criança para adquirir e utilizar sistemas complexos de comunicação.

Esses itens são divididos conforme faixas etárias: 0 a 4 meses, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 4 a 5 anos e 5 a 6 anos.

A aplicação deve ocorrer em um ambiente natural, como a escola ou a casa da criança, podendo ser realizada em diferentes momentos do dia (manhã, tarde ou noite). A avaliação começa pela área de desenvolvimento motor, onde o aplicador observa a criança para verificar se ela apresenta os comportamentos especificados para a faixa etária correspondente. Caso a criança não demonstre determinado comportamento, o aplicador poderá criar uma situação

específica para observar se o comportamento ocorre. As atividades de avaliação devem ser agradáveis e não ultrapassar 30 minutos, para evitar o cansaço da criança (Vieira *et al*., 2009).

Se, durante a aplicação, a criança não atingir 75% de acertos nos comportamentos de uma faixa etária, o aplicador deve retroceder para a faixa etária anterior. Para avançar para a faixa etária seguinte, é necessário que a criança demonstre 15 acertos consecutivos ou 75% de acertos em todas as áreas (Williams, 2001).

Além disso, os aplicadores podem questionar pais, cuidadores e professores sobre o comportamento da criança em situações nas quais a observação direta não é possível. Essa abordagem complementa a análise quantitativa, ampliando o olhar sobre o contexto em que os comportamentos ocorrem. A análise qualitativa, que envolve a interpretação das condições em que a criança se encontra, pode fornecer informações valiosas para ajustar as intervenções de maneira mais personalizada e eficaz.

O *feedback* de pais e educadores, ao enriquecer a observação direta, possibilita uma visão mais abrangente e precisa do desenvolvimento da criança, favorecendo a criação de estratégias mais eficazes de estimulação e apoio. Dessa forma, a aplicação do IPO não se limita a um simples instrumento de medição, mas se integra a um processo contínuo de adaptação e aprimoramento das práticas educacionais (Barcellos et *al*., 2013).

Considerando a proposta de avaliação e intervenção, o IPO estabelece na educação infantil uma relação direta com os princípios do desenvolvimento infantil integral, sendo amplamente reconhecido como uma metodologia eficaz de apoio à inclusão de crianças com atrasos no desenvolvimento (Oliveira; Mendes, 2018). Sua essência está na observação sistemática dos comportamentos infantis e no planejamento pedagógico intencional, construído com base nas observações e evidências reunidas. Trata-se de uma abordagem que compreende o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico e interligado, envolvendo áreas como socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor (Brasil, 2022).

Cada uma dessas dimensões encontra respaldo prático na estrutura do *Portage*. A socialização, por exemplo, é promovida por meio de atividades de imitação, jogos simbólicos e estratégias de comunicação que incentivam a interação com o outro (Vygotsky, 1997). A linguagem, por sua vez, é trabalhada com o intuito de ampliar as possibilidades expressivas e

compreensivas da criança, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a participação social (Campos, 2020).

A cognição, entendida como a capacidade de perceber, compreender e solucionar problemas, é avaliada e estimulada por meio de tarefas que respeitam o nível de desenvolvimento proximal da criança, conforme os pressupostos de Vygotsky (1997). O desenvolvimento motor, abrangendo tanto a coordenação motora fina quanto ampla, é igualmente observado e incentivado com atividades específicas que visam promover a autonomia nos movimentos e a participação ativa nas rotinas escolares (Mello, 2017). Já os autocuidados, como alimentação, higiene e vestuário, são estimulados para que a criança desenvolva maior independência, o que repercute positivamente em sua autoestima e inclusão social (Kishimoto, 2019).

Essas áreas não são compartimentadas, mas sim interdependentes e interativas, como já defendido por teóricos como Gardner (1995), Piaget (1975) e Montessori (1965). O programa, ao avaliar o desenvolvimento global da criança, fornece informações relevantes que fundamentam a prática pedagógica, tornando possível planejar intervenções que favoreçam um crescimento harmônico, contextualizado e responsivo.

No âmbito da Educação Infantil, a aplicação do *Portage* tem se mostrado eficaz, sobretudo no acompanhamento de crianças com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por ser uma metodologia que pode ser aplicada tanto no ambiente escolar quanto no familiar, promove a articulação entre escola e família, o que, segundo Bronfenbrenner (2011), é essencial para o desenvolvimento saudável da criança.

A implementação do programa exige planejamento cuidadoso e sensível ao contexto em que a criança está inserida. A prática deve ocorrer em ambientes significativos, respeitando o cotidiano da criança e valorizando as aprendizagens que acontecem fora dos espaços formais. Tal concepção está alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que destaca a importância de práticas pedagógicas integradas e contextualizadas na Educação Infantil.

Outro ponto de destaque é a avaliação contínua e sistemática do desenvolvimento, componente fundamental da metodologia. A observação em contextos diversos, aliada à documentação rigorosa, permite aos educadores identificar áreas que demandam mais atenção e ajustar as estratégias pedagógicas conforme as necessidades individuais (Oliveira; Mendes, 2018).

O envolvimento da família também é uma das bases do IPO. Ao incluir pais e cuidadores no processo de intervenção, o programa reconhece a importância do ambiente familiar como espaço de aprendizagem e afeto. Segundo Bhering e Cunha (2014), a participação da família nas práticas educativas fortalece o vínculo da criança com os adultos e potencializa os efeitos das intervenções escolares.

Ademais, para que a aplicação da metodologia seja eficaz, é imprescindível a formação continuada dos profissionais da educação. O *Portage* oferece aos educadores instrumentos que ampliam sua capacidade de observar, planejar e intervir de forma personalizada, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa (Machado, 2021).

No contexto das escolas que atendem crianças com necessidades educacionais especiais, o IPO constitui-se como um recurso pedagógico valioso. Ao viabilizar a individualização do atendimento, favorece o desenvolvimento das potencialidades da criança e contribui significativamente para sua inclusão plena no ambiente escolar (Brasil, 2022).

Em síntese, as contribuições do Programa *Portage* para a Educação Infantil são significativas e abrangem desde a avaliação diagnóstica até a proposição de intervenções pedagógicas e familiares. A metodologia, ao integrar escola e família, diagnóstico e prática, promove um desenvolvimento mais integral e humanizado das crianças. Com isso, fortalece-se o compromisso com uma educação inclusiva, fundamentada em evidências e orientada para o respeito à singularidade de cada sujeito (Taques; Rodrigues, 2010).

Entretanto, apesar de sua eficácia comprovada na promoção do desenvolvimento infantil, a implementação do inventário em contextos educacionais enfrenta desafios significativos que requerem atenção e adaptação. Um dos principais entraves está relacionado à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que a correta aplicação dos *checklists* e das estratégias de intervenção exige conhecimento técnico,

sensibilidade pedagógica e domínio das especificidades do programa. Segundo Mantoan (2006), a qualificação profissional é elemento central para garantir práticas inclusivas de qualidade, especialmente em contextos que envolvem crianças com necessidades educacionais especiais.

A diversidade dos contextos educacionais e socioculturais também impõe a necessidade de adaptações metodológicas. Em regiões rurais ou em escolas com escassez de recursos materiais e humanos, torna-se imperativo flexibilizar a aplicação do *Portage,* ajustando materiais e estratégias de modo a garantir sua viabilidade e efetividade. Essa contextualização demanda criatividade dos educadores e apoio institucional, o que, conforme Mittler (2003), só é possível quando há políticas públicas alinhadas a práticas inclusivas sustentáveis.

Outro desafio crítico refere-se à preparação de familiares e cuidadores, cuja participação ativa é essencial para a continuidade das intervenções no ambiente doméstico. A ausência de orientação adequada pode comprometer o impacto do programa, evidenciando a importância de ações formativas voltadas não apenas aos docentes, mas também às famílias. De acordo com Carvalho e Silva (2015), o envolvimento da família é fator determinante para o sucesso de programas educacionais voltados à infância, especialmente quando se trata de crianças com deficiência.

Adicionalmente, a inclusão de crianças com múltiplas deficiências representa uma complexidade maior na operacionalização do *Portage*. Embora o programa possua uma estrutura flexível, sua aplicação demanda ajustes ainda mais específicos, que só podem ser viabilizados por meio de ações colaborativas e interdisciplinares. Vygotsky (1997) já defendia que o desenvolvimento pleno da criança ocorre por meio da interação com o outro, o que torna indispensável o trabalho conjunto entre educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais da saúde.

Por fim, destaca-se o desafio da sustentabilidade do programa no âmbito das políticas públicas de educação. A limitação de recursos financeiros e a ausência de políticas de incentivo à adoção de práticas baseadas em evidências dificultam a consolidação do *Portage* nas redes públicas de ensino. Neste cenário, torna-se urgente o investimento em parcerias institucionais, projetos de extensão e sensibilização de gestores escolares, de modo a garantir a continuidade,

expansão e efetividade dessa abordagem na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Como afirma Aranha (2001), a inclusão não pode ser pensada como um processo isolado, mas como uma construção coletiva que envolve o sistema educacional como um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IPO se apresenta como uma metodologia essencial para o desenvolvimento infantil, especialmente em contextos educacionais inclusivos, voltados para crianças com necessidades educacionais especiais, como aquelas com transtornos do neurodesenvolvimento. Sua proposta de avaliação e intervenção precoce, que considera o desenvolvimento integral e individualizado de cada criança, contribui para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Ao integrar a escola e a família no processo de aprendizagem, o *Portage* reforça a importância do ambiente familiar como um espaço de apoio contínuo, ampliando as possibilidades de crescimento e participação social das crianças.

A metodologia, ao abordar de maneira interligada as áreas de socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor, oferece um panorama abrangente do desenvolvimento infantil, permitindo que os educadores ajustem suas práticas pedagógicas conforme as necessidades específicas de cada criança. O trabalho colaborativo entre profissionais da educação e da saúde também se mostra imprescindível para garantir que as intervenções sejam eficazes e contextualmente adaptadas.

Entretanto, a implementação do programa enfrenta desafios significativos, como a formação continuada dos profissionais da educação, a adaptação das estratégias metodológicas para diferentes contextos e a preparação adequada das famílias para darem continuidade ao processo em casa. Além disso, as limitações de recursos materiais e financeiros, juntamente com a necessidade de políticas públicas sustentáveis, ainda representam obstáculos que precisam ser superados para garantir a ampliação e a continuidade dessa abordagem.

Apesar dessas dificuldades, o IPO se estabelece como um recurso valioso para a Educação Infantil, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento global das crianças e promovendo a inclusão de maneira prática e efetiva. A superação dos desafios apresentados

dependerá de um esforço coletivo envolvendo educadores, famílias, gestores e políticas públicas comprometidas com a educação de qualidade e inclusiva. Assim, o programa *Portage* se configura não apenas como um programa de avaliação e intervenção, transcendendo sua função técnica e se firma como uma proposta pedagógica transformadora, alicerçada na escuta, na intencionalidade e na crença no potencial singular de cada criança.

5. REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R.; WILLIAMS, L. C. A.. Inventário Portage Operacionalizado (IPO): Revisão sistemática. **Revista de Terapias Psicológicas**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 22-35, 2007. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/22035/31469. Acesso em: 9 abr. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

BARCELLOS, E. N.; BERTINI, M. T.; LIMA, T. S.; MIRAS, B. D.; GROSSI, R. A utilização do Inventário Portage como instrumento de avaliação no serviço de aconselhamento genético. **Anais do Congresso Multidisciplinar da Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, 2013. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT13-2013/AT13-011.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BHERING, E.; CUNHA, C. Família e escola: uma relação necessária. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 71-83.

BOWLBY, J. **Apego:** Volume 1 de Apego e perda. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. D'OLIVEIRA. DE P.A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 75–92, jan. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=pt&nrm=iso>;. acessos em em 08 out. 2024. https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Brasília: MEC, 2022.

Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/diretrizes-atendimento-educacional-especializado.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, J. S. **A importância da educação.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

COLL, C. **Psicologia da educação:** referência para a prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C.; MARTÍN, E. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GESELL, A. **The first five years of life:** a guide to the study of the preschool child. New York: Harper & Brothers, 1940.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, L. **Ensinar e aprender:** limites e possibilidades. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. S. **A formação continuada de professores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA):** referências freireanas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24689. Acesso em: Acesso em: 18 abr. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTESSORI, M. **A mente absorvente.** São Paulo: Edipro, 1967.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 14. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Editora Nacional, 1952.

TAQUES, D. C. S. R.; RODRIGUES, O. M. P. R. Avaliação do repertório comportamental de bebês nos quatro primeiros meses de vida: uma proposta de análise. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 198-204, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19793. Acesso em: 9 abr. 2025.

VIEIRA, M. E. B.; RIBEIRO, F. V.; FORMIGA, C. K. M. R. Principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade. **Movimenta**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 35-44, 2019. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/movimenta/article/view/7205/4967. Acesso em: 10 abr. 2025.

VINHA, T.; NUNES, C. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, n. 70, p. 70–79, nov. 2018. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R.. **Manual do Inventário Portage operacionalizado:** avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2023.

PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESENVOLVIMENTO NO G.E. ZÉLIA MILLES - IRINEÓPOLIS/ SC

BORGES, Aliciane Aparecida – UNESPAR
SPANHOLI, Carla Eduarda da Cruz – UNESPAR
TIEDTKE, Gisele Maria – UNESPAR
BUENO, Kelyn Caroline - UNESPAR

RESUMO
Este trabalho é o relato de uma atividade prática realizada a partir da disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento no segundo ano do curso de Pedagogia - Unespar, no ano letivo de 2024, a qual teve como objetivo analisar as fases da alfabetização em que os alunos de uma turma de primeiro ano (fundamental I) do Grupo Escolar Zélia Milles, no município de Irineópolis, se encontravam, além de acompanhar o seu desenvolvimento por um intervalo de três meses. Para além da questão dos métodos dentro de sala de aula, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolveram um estudo denominado Psicogênese da Língua Escrita (1986), no qual identificaram fases de alfabetização, sendo elas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, na qual é possível acompanhar o nível de aprendizado das crianças e assim conseguir atender às suas necessidades e hipóteses formuladas. Dentro dessa perspectiva realizou-se duas aplicações de uma mesma atividade de escrita e interpretação em diferentes meses (junho e outubro). Diante das atividades realizadas foi possível a elaboração de dois gráficos comparativos para a turma pesquisada, assim foi possível perceber o nível/hipóteses de alfabetização em que os alunos se encontram na primeira e na segunda aplicação. No que concerne à metodologia esta é uma pesquisa de campo amparada pela bibliografia que aborda a temática. Os resultados obtidos surpreenderam as pesquisadoras, logo pode-se afirmar que após a segunda aplicação da atividade a maioria dos alunos estão alfabetizados, se enquadrando na fase alfabética, escrevendo bem e sem dificuldades, sendo uma minoria que apresenta dificuldades de escrita e interpretação, se enquadrando na fase silábico-alfabético.

Palavras-chave: Alfabetização. Fases da escrita. Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

Entende-se que alfabetizar é um ato de resistência, sendo emancipatório e libertador, visto que a educação é a base de uma sociedade desenvolvida e avançada. Para alfabetizar o professor utiliza algumas técnicas e possíveis caminhos que o auxiliam durante o seu trabalho. Diante disso, destacamos a pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada "Psicogênese da Língua Escrita" (1986) sendo esta considerada por muitos autores como uma pesquisa revolucionária, principalmente no que concerne ao âmbito da alfabetização. Nesta

pesquisa as autoras identificaram que durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita a criança passa por níveis de alfabetização, se desenvolvendo através de fases, diante disso a criança elabora hipóteses sobre o que é a escrita e o que ela representa. Em cada uma delas a criança compreende um estágio da alfabetização, evoluindo até a escrita e leitura perfeita, podendo assim interpretar e criticar, tornando-se um sujeito ativo na sociedade.

Nota-se a grande influência dos estudos de Teberosky e Ferreiro para o Brasil e os grandes benefícios que trouxeram para o campo educacional, dado que esta é uma perspectiva muito presente nas classes de alfabetização na atualidade, visto que muitos docentes alfabetizadores baseiam-se nela para compreender em qual fase da escrita os seus alunos se encontram. Assim, o objetivo desta pesquisa visa analisar as fases da alfabetização em que os alunos de uma turma de primeiro ano se encontram e assim acompanhar o seu desenvolvimento por um intervalo de três meses.

Tomando como base os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, realizamos uma pesquisa de campo com o intuito de verificar as fases da escrita. A iniciativa surgiu a partir de uma proposta de atividade prática desenvolvida na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento do ano letivo de 2024, que objetivava uma experiência pessoal com o processo de alfabetização, em escolas do município em que os acadêmicos residem. Sendo assim a escola selecionada foi o Grupo Escolar Zélia Milles, localizada no município de Irineópolis - SC. A primeira aplicação da atividade ocorreu no mês de julho e a segunda aplicação no mês de outubro, ambos no ano letivo de 2024. Para além da pesquisa de campo esta pesquisa também está ancorada sob materiais bibliográficos que discutem e abordam a temática proposta. No que concerne à estrutura desta pesquisa inicialmente apresentamos o referencial teórico sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita e em seguida apresentamos os dados coletados a partir das aplicações das atividades e a sua respectiva análise.

2. ALFABETIZAÇÃO E A TEORIA DA PSICOGÊNESE

As crianças entram em contato com a escrita antes mesmo de saberem ler e escrever, dado que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Assim, elas vivem cercadas de formas escritas, lápis, caneta e papel em seu dia a dia, devido ao trabalho dos pais ou por já

frequentarem a escola, sendo assim, tentam escrever imitando ao que veem os adultos fazendo. Geralmente em suas tentativas de escrita as crianças vão se apropriando de traços ondulados contínuos (que remetem a letra cursiva) e bolinhas e riscos (que remetem a letra de forma). Mas em que momento essas garatujas passam a ser interpretadas e tornam-se a escrita em si? Por volta dos quatro/cinco anos de idade as crianças começam a desenvolver possíveis interpretações do que é a escrita e o que ela representa, a entender o sistema de escrita, iniciando na educação infantil pela cópia/identificação de seu nome, e assim vão avançando para mais palavras, até que começam a compreender que o que falamos está expresso nas palavras de forma escrita, e assim, relacionam som e letra e passam a ler e escrever, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 192), "a hipótese de que o que escrevem são os nomes logo se generaliza progressivamente ao nome de objetos. ". Apesar de parecer um processo simples para nós adultos já alfabetizados, destacamos que esse movimento é algo complexo e demanda muitas conexões mentais por parte da criança. Logo é de suma importância que o professor conheça e domine todas as fases da alfabetização, visto que, em uma sala de aula, possuem alunos em diferentes níveis, os quais possuem particularidades em relação ao aprendizado, cabendo ao professor o papel de mediação e interpretação para que se alcance o melhor resultado dentro da alfabetização destes.

Diante desse contexto, analisamos as principais ideias e conceitos das autoras Ana Teberosky e Emília Ferreiro, baseando-nos no artigo publicado por Morais (2012), intitulado "A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo", no qual o autor discorre que:

> A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa "desvendar a esfinge", compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional. Na história da humanidade, o alfabeto e a numeração decimal têm sido os sistemas notacionais mais conhecidos e utilizados, em todos os continentes, por povos com culturas bastante diferentes (Morais, 2012, p.49).

Através dessa perspectiva, para compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é preciso que o aprendiz decifre os "enigmas", por isso Morais amparado por Ferreiro destaca

que:

> No caso do SEA, como nos ensinou Ferreiro (1985), para poder compreendê-lo e usá-lo como os indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais (Ferreiro, 1985 apud Morais, 2012, p.49).

As questões principais contemplam 1) o que as letras representam e 2) como as letras criam representações. Assim, as respostas para estas questões variam conforme a fase/etapa de alfabetização do aprendiz. Com isso é necessário saber e conhecer estas etapas/hipóteses em que o aluno está, pois só assim é possível ter as respostas a essas perguntas. É perceptível que nem todos os alunos estão na mesma fase, portanto formulam respostas diferentes a essas questões. Dessa forma Ferreiro e Teberosky desenvolveram as fases alfabéticas, sendo elas: fase pré-silábico, fase silábico, fase silábico-alfabético e fase alfabética. Na tabela a seguir é possível compreender as características de cada uma delas

Tabela 1: Fases da alfabetização (Ferreiro e Teberosky - 1986)

FASE ICÔNICA E GARATUJA: Nota-se nessa fase icônica a dificuldade em diferenciar desenho de escrita, representando graficamente o ícone ao qual o objeto se refere, por exemplo ao pedir que ela escreva "casa" e ela faz um desenho de uma casa. Nessa conjuntura na etapa das garatujas, eles entendem que quanto maior for o objeto/pessoa, maior será a escrita palavra, isso ocorre porque associam a escrita ao tamanho e a idade.

FASE PRÉ-SILÁBICO: "Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma" Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças começam a entender que as letras/palavras representam a língua falada, dando assim um salto qualitativo. Nesta fase iniciam suas primeiras tentativas de escrita por meio da imitação do adulto ou pela escrita de símbolos e letras aleatórias. Logo, "para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas" Ferreiro e Teberosky (1999), nessa fase as crianças também começam a entender que para formar as palavras é preciso de uma combinação de letras. A troca e combinação de letras varia conforme o grau em que o aluno as conhece, geralmente tentam escrever as palavras com as letras de seu nome,

apenas mudando a ordem e a quantidade, pois são as letras que eles conhecem melhor. Nesse nível, não conseguem distinguir que os nomes genéricos são diferentes dos nomes próprios. Escrevem sempre com a mesma quantidade de letras, independente da palavra. Pode-se concluir que nessa fase se tem um avanço na compreensão e escrita das crianças, aprendendo que necessita de uma sequência de letras combinadas para formar uma palavra, no entanto, utilizam as letras mais conhecidas para eles, como do seu nome, papai, mamãe, e outras palavras mais rotineiras em seu dia a dia, escrevem sempre com a mesma quantidades de letras.

FASE SILÁBICO: "Dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita" Ferreiro e Teberosky (1999): nessa fase a criança aprende a contagem de sílabas das palavras, sendo assim, utiliza uma letra para cada sílaba, geralmente, associada com um valor sonoro correspondente, porém com a sílaba incompleta, dando um salto qualitativo na alfabetização. Pode-se concluir que nessa fase a criança já compreendeu o sistema da escrita, sendo preciso aprimorar o seu desenvolvimento. Ela compreende a existência das sílabas e começa a trabalhar com isso, criando as palavras de acordo com a quantidade de sílabas que a criança identifica, e não mais formando palavras com a mesma quantidade de letras. Começa a relacionar o valor sonoro à letra.

FASE SILÁBICO ALFABÉTICO: "Passagem da hipótese silábica para a alfabética" Ferreiro e Teberosky (1999): nessa fase a criança já está quase alfabetizada, ela entende que há a necessidade de ir além, que para formar uma sílaba é preciso compor uma consoante e uma vogal. Como já reconhece o valor sonoro das letras, é preciso um trabalho de repetição, para não esquecer o esquema que o compõe a escrita.

FASE ALFABÉTICO:): "A escrita alfabética" Ferreiro e Teberosky (1999) – Nessa fase a criança já superou todos os desafios da escrita, compreendeu o valor sonoro das letras, como se compõe as sílabas, ela já está escrevendo bem. Isso não quer dizer que a criança não venha a ter dificuldades na hora de ler e escrever, pois existem sílabas mais complexas que demandam de mais atenção, como o "lh", "ch", "nh", "ç", pontuação, acentuação, porém já entendeu o sistema de escrita, outros pontos da alfabetização só precisam ser melhorados. Nesta fase são trabalhadas as questões de ortografia e os protocolos de escrita

Após compreensão de todas as fases acima, o aluno compreende a língua escrita e não comete mais erros ortográficos.

Fonte: informações coletadas pelas autoras a partir dos materiais bibliográficos (Ferreiro; Teberosky, 1999; Morais, 2005; Morais, 2012; Coutinho, 2005).

As fases da alfabetização norteiam o trabalho do professor, levando a compreensão dos diferentes níveis encontrados em sala de aula, assim orientando o professor a desenvolver técnicas de ensino para trabalhar e desenvolver os alunos de forma emancipatória e eficaz. É responsabilidade do professor trabalhar diversas técnicas pedagógicas, visando a aprendizagem da turma toda, não negligenciando nenhum direito (Coutinho, 2005).

Com a perspectiva da Psicogênese notam-se vários avanços importantes na educação, apesar de enfrentarmos dificuldades frequentemente, os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, trouxeram ao Brasil grandes benefícios, logo:

> Com a teoria criada por Ferreiro e Teberosky (1979), aprendemos que os métodos tradicionais de alfabetização tinham uma visão errônea sobre a atividade do aprendiz. Descobrimos que a escrita não é um código e que não é da noite para o dia, recebendo informações prontas, transmitidas pelo adulto (professora ou autor da cartilha), que, de forma mágica ou instantânea, as crianças passam a usar as letras para escrever ou ler palavras que não memorizaram (Ferreiro; Teberosky, 1979 apud Morais, 2012, p. 74).

As fases da alfabetização, desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky, trouxeram grandes avanços para o ensino e compreensão da leitura e escrita. Com eles conseguiu-se entender as fases que compunham o aprendizado dos alunos, e assim, ampliar as técnicas de alfabetizar, promovendo um ensino emancipatório e inclusivo, deixando para trás as cartilhas e o ensino tradicional (Morais, 2012). Ao trabalhar com educação percebemos que cada criança é diferente, cada uma possui suas particularidades e quando se trata em níveis da alfabetização isso também ocorre, ou seja, nem todas estão no mesmo nível, dessa maneira é preciso usar meios que atinjam todos os alunos, com isso é de extrema importância uma formação continuada de ótima qualidade, pois assim a educação vem se aperfeiçoando ano após ano.

No entanto, com estes, vieram alguns problemas, principalmente no que se refere a década de 1980, momento em que se teve acesso a teoria, dentre os problemas se encontravam o desuso da caligrafia, não ocorrendo o aprimoramento do traçado das letras. O abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema e o não ensino da ortografia,

tornando sujeitos que leem e escrevem, porém não conseguem interpretar (Morais, 2012). Neste sentido, deixou-se usar o ensino sistemático e adotou-se novas técnicas de ensino, deixando para trás ferramentas úteis e favoráveis à alfabetização. As crianças precisavam aprender a escrita correta das palavras, escrever de forma legível e interpretar o que se escreve, de forma a ser letrado e alfabetizado. É necessário conciliar técnicas que deem certo e auxiliem os alunos em suas dificuldades, fazendo com que estes se desenvolvam e cresçam.

2.1 ALFABETIZAÇÃO DO PRIMEIRO ANO DO G.E. ZÉLIA MILLES - IRINEÓPOLIS/ SC

Para a realização do estudo de campo a turma selecionada para a aplicação da atividade foi uma turma de primeiro ano - matutino, no Grupo Escolar Zélia Milles, de Irineópolis - SC. A turma era composta por alunos que tinham entre seis e sete anos de idade. A atividade aplicada era composta por quatro desenhos, os quais relacionavam monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba (Figura 01) na qual os alunos deveriam escrever as respectivas palavras que representavam os desenhos da forma como soubessem. Após realização da escrita deveriam, no verso da folha, fazer um desenho livre e escrever o que desenharam:

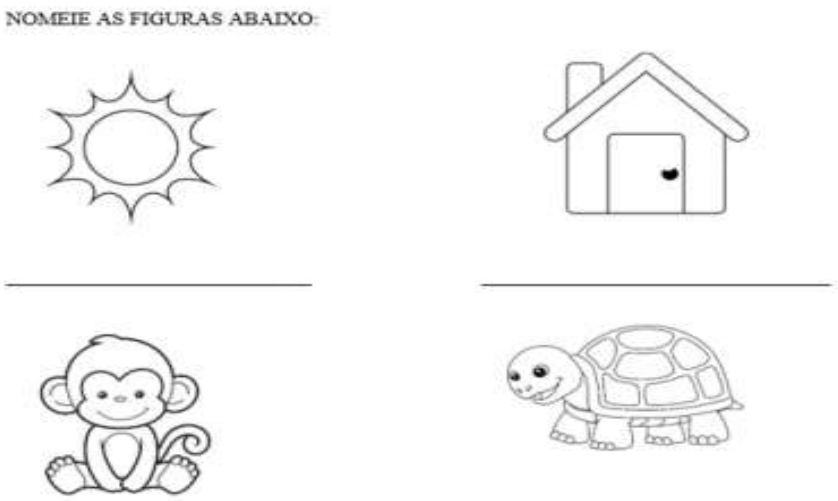


Figura 01: atividade aplicada
Fonte: da pesquisadora

Para iniciarmos a atividade, as acadêmicas se apresentaram aos alunos e explicaram o motivo da atividade e como iriam realizá-la, em ambas as aplicações. Foi entregue a folha com a atividade e solicitado que os alunos escrevessem seu nome completo, nome da escola e a data, função a qual desempenharam com perfeição (maioria), em seguida começaram a escrever o nome das figuras sem nem mesmo precisar explicar a eles para que conseguissem realizar a atividade. Em seguida pintaram os desenhos que compunham a atividade.

Para instigar a imaginação e criação foi solicitado que fizessem um desenho livre e para analisar a escrita, solicitado que escrevessem o que desenharam, o qual também executaram com maestria, alguns até mesmo formaram frases. Na primeira realização da atividade estavam presentes doze alunos e na segunda aplicação treze alunos presentes. A sala de aula era bem organizada, disposta em fileiras individuais, era decorada com calendário e alfabeto nas paredes.

Pode-se afirmar que a turma era bem tranquila, os alunos eram comportados e respeitosos. Nota-se que a maioria dos alunos são bem desenvolvidos para as atividades propostas a sua idade. Em nenhum momento precisou chamar a atenção destes, visto que ficaram interessados na realização das atividades. A grande maioria dos alunos desempenham todas as atividades com rapidez e agilidade, a aplicação da atividade levou cerca de sessenta minutos. Um aluno mostrou-se destaque ao realizar a atividade com rapidez e escrever de forma clara e ágil, como ilustra a figura 02 abaixo:

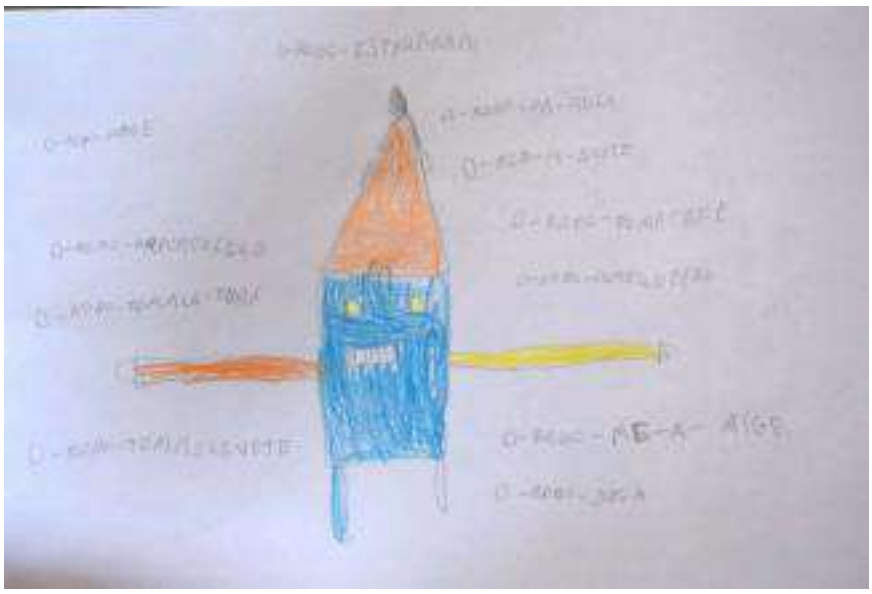


Figura 02: atividade realizada por um dos alunos
Fonte: dados coletados pelas autoras a partir da atividade prática realizada

Dessa maneira, é possível afirmar que a turma do primeiro ano se desenvolveu bem, A maioria dos alunos se interessou e gostou de realizar a atividade, concluindo rapidamente. Após a aplicação das atividades as acadêmicas se reuniram para realizar a análise das mesmas, tendo como parâmetros os estudos e fases desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky.

Para apresentar os dados da primeira fase da pesquisa, elaboramos o gráfico com o indicativo das porcentagens de quantas crianças estão em cada fase.

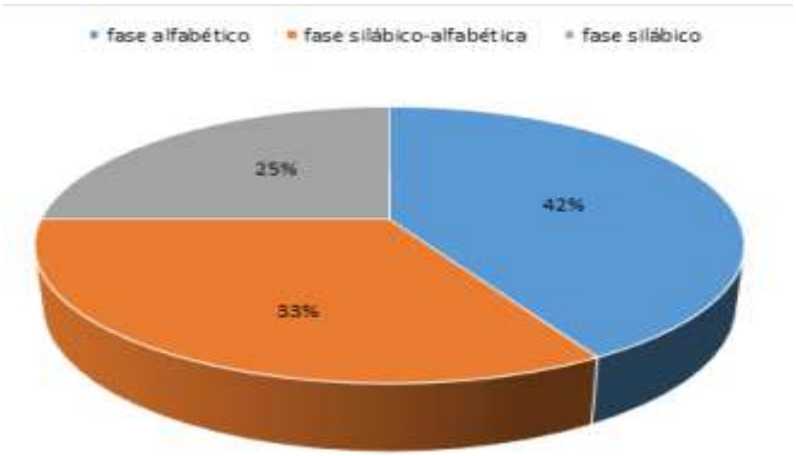


GRÁFICO 1: Análise primeira etapa da atividade prática no 1º ano do ensino fundamental do G.E. Zélia Milles, analisando as fases da alfabetização.
Fonte: dados coletados pelas autoras a partir da atividade prática realizada em julho de 2024.

Analisando a primeira aplicação da atividade, pode-se concluir que cinco alunos estão na fase alfabética, a qual reconhecem as sílabas e sons das palavras, ocorrendo ainda alguns erros na escrita, em letras com valor sonoro próximo. Quatro alunos estão na fase silábico-alfabético, na qual já notam que as partes orais da palavra, reconhecem que precisa de várias letras para formar a palavra, sendo vogal e consoante, mas não conseguem desempenhar a função completa. Três alunos estão na fase silábica, pois já compreenderam o sistema de escrita e colocam uma letra correspondente a cada sílaba, sempre com o seu valor sonoro.

Os dados da segunda aplicação podem ser observados por meio do gráfico a seguir:

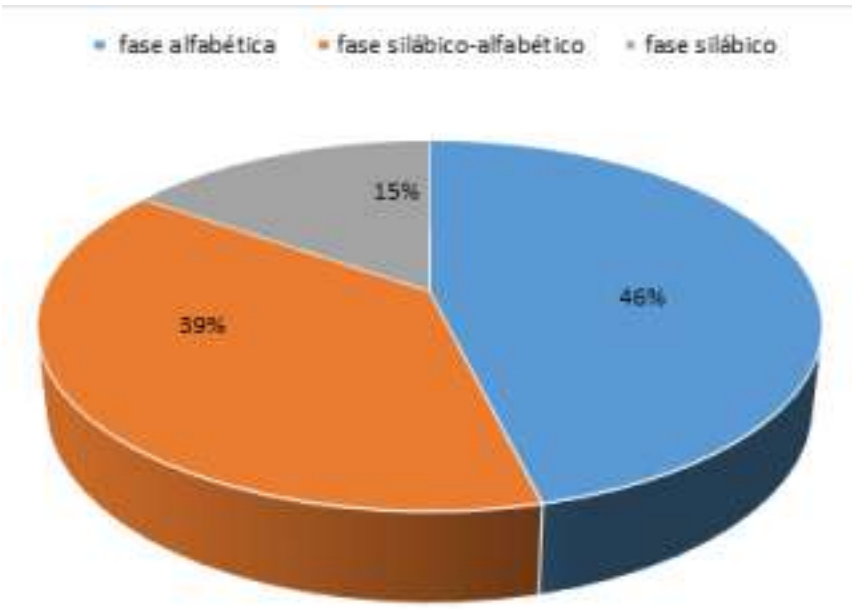


GRÁFICO 2: Análise segunda etapa da atividade prática no 1º ano do ensino fundamental do G.E. Zélia Milles, analisando as fases da alfabetização.
Fonte: dados coletados pelas autoras a partir da atividade prática realizada em outubro de 2024.

Analisando a segunda aplicação da atividade, pode-se concluir que seis alunos estão na fase alfabética, visto que escrevem bem, mas com alguns erros ortográficos. Cinco alunos estão na fase silábico-alfabético, onde reconhecem o valor sonoro, entendem que precisa de vogal e

consoante para formar a sílaba, porém não conseguem executá-la bem. Dois alunos na fase silábico, reconhecendo o valor sonoro das sílabas e colocando apenas uma letra para representá-la.

Fazendo uma comparação com a atividade aplicada na mesma turma em julho, com a atividade realizada em outubro de 2024, pode-se afirmar que houve um aumento de crianças na fase alfabética (1 aluno), na fase silábica-alfabética (1 aluno) e na fase silábica houve uma queda (1 aluno). Dessa maneira, é visível que a turma do primeiro ano matutino teve um avanço gradativo em três meses, estando a maioria já lendo e escrevendo perfeitamente. Vale destacar que os alunos são concentrados e focados nas atividades, não se dispersando facilmente. Na aplicação da atividade referente à confecção de desenho e escrita do que desenharam todos realizaram com maestria, alguns alunos escrevendo até mesmo formando frases compostas para a descrição de seus desenhos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Ferreiro e Teberosky tiveram grande importância para a alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento da educação em diversas perspectivas. A elaboração e a constituição dos níveis de aprendizados e a criação de técnicas para atingir todas essas fases revolucionaram a educação, visto que se vinha de um período no qual o único instrumento didático de trabalho do professor eram as cartilhas que visavam apenas a técnica e o exercício motor. A utilização dos estudos das autoras acerca da alfabetização continua em uso até a atualidade, pois os professores, analisam os níveis de aprendizado em que os alunos estão e assim prepararam atividades com base nisso, e promovem o desenvolvimento dos alunos. É importante destacar que o professor deve compreender que nem todos os alunos estarão no mesmo nível, sendo que cada indivíduo se desenvolve de uma maneira e em um tempo diferente, sendo preciso de estímulos específicos.

Pode-se, assim, concluir que a alfabetização dos alunos do primeiro ano do G. E. Zélia Milles, em Irineópolis- SC, está em um nível ótimo, visto que mais da metade da turma está alfabetizada, escrevendo e lendo perfeitamente. Pontuam-se os avanços progressivos dos alunos durante o tempo de intervalo da aplicação das atividades. É importante destacar que os alunos

que mais se destacam, que já leem e escrevem bem, são crianças que possuem estímulos em casa, sendo filho/neto de professor, ou de pais que se preocupam e ajudam nas atividades destinadas para casa. A elaboração e aplicação da atividade foi tranquila em ambas as aplicações, conseguiu-se observar as diferentes fases da alfabetização que possuem em uma sala de aula e entender a importância de conhecer estas, para que sejam feitas atividades que estimulem todos os alunos, independente da fase em que se encontram, pois, atividades complexas demais não atingem a todos e atividades muito fáceis se tornam chatas aos que estão avançados. Pode-se compreender a importância de o professor criar aulas dinâmicas e diferenciadas, fugindo da comodidade dos livros didáticos, para assim, instigar e estimular seus alunos, explorando o melhor de cada um, tendo em vista que cada criança se desenvolve de uma maneira diferente, levando em consideração o contexto social a que está inserido. Sendo assim, é possível dizer, que a turma foi bem trabalhada e recebeu os estímulos necessários à sua alfabetização, tanto em casa (maioria dos alunos), como na escola no decorrer do seu processo escolar, onde os alunos se encaminham ao segundo ano já alfabetizados.

REFERÊNCIAS

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, p. 44-79.

FERREIRO, E. TEBEROSKI, A. Evolução da Escrita. In. FERREIRO: E. TEBEROSKI, **A Psicogênese da Linguagem escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 191-221.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-70.

A ALFABETIZAÇÃO E OS EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO 'BEM ME QUER MAIS" DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUCINDO, Emerson José[4] – UNESPAR
BUENO, Kelyn Caroline[5] – UNESPAR

RESUMO
A alfabetização é um assunto muito pertinente na área da educação, especialmente entre educadores que se questionam quanto ao melhor material para alfabetizar, dentre estes materiais encontra-se o livro didático de língua portuguesa, o qual pode ser um apoio essencial. Desta maneira, o presente trabalho tem por objetivo investigar em que medida estão sendo contemplados os eixos da língua portuguesa apresentados pela Base Nacional Comum Curricular a partir da análise da primeira unidade do livro "Bem me quer mais – Língua Portuguesa 1º Ano – PNLD 2023", a fim de responder aos seguintes questionamentos que compõem a problemática deste estudo: o livro está de acordo com o currículo vigente? Em que medida abrange os eixos da Língua portuguesa dispostos na BNCC? Quais proposições podem ser feitas para corroborar no trabalho docente a partir da análise das propostas que o livro apresenta? Para isto utiliza-se de uma pesquisa exploratória, quanti-qualitativa, com fundamentação teórica em BNCC (2018), Baumgärtner; Costa-Hübes (2007), PNAIC (2012;2013), Morais (2012), Soares (2003) e Toledo et al (2021). O trabalho estrutura-se mediante as seguintes discussões: a descrição dos eixos do currículo em Língua Portuguesa de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a contextualização da obra em seu contexto geral e organizacional, na sequência apresenta-se a análise da unidade inicial do livro didático, com reflexões a partir das propostas de atividades que o material propõe e por fim, as conclusões obtidas, na qual foi possível constatar que a obra atende satisfatoriamente os eixos da língua portuguesa e é um excelente recurso de apoio para os docentes alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização. Material didático. Livro didático. Língua Portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização pode ser entendida como um processo de aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, ocorre de forma sistematizada, intencional e com objetivos pré-

[4] *Graduando em Pedagogia - UNESPAR/UVA, professor efetivo da rede Municipal de Bituruna/PR, link do currículo lattes, emerson.lucindo79@estudante.unespar.edu.br*
[5] *Doutoranda em Educação- PPGE UFPR. Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, ORCID: 0000-0003-0645-1454, kelyn.unespar@gmail.com*

estabelecidos, atrelada ao letramento, que é o uso social da escrita, favorecendo com maior ênfase o processo de aprendizagem da língua escrita e pode ser emancipadora, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, estamos cercados de signos e é fundamental que sejam decifrados e compreendidos em seu contexto.

O livro didático, por sua vez, é um instrumento de apoio muito utilizado pelos professores em seu planejamento e prática docente, bem como, em sala de aula pelos alunos como material complementar, sendo de grande acesso, uma vez que são distribuídos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) periodicamente a todas as escolas públicas do país, podendo ser um aliado no processo da alfabetização.

O presente estudo, é resultado de uma atividade desenvolvida na disciplina Metodologia da Alfabetização e Letramento (2024), na segunda série do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná de União da Vitória, a qual apresenta uma análise da obra "Bem me quer mais – Língua Portuguesa – PNLD 2023" (especialmente a primeira unidade), destinada ao primeiro ano do Ensino Fundamental, que vem sendo utilizado no corrente ano de 2024 pelo município de Bituruna/PR.

Desta forma, tem por objetivo investigar em que medida estão sendo contemplados os eixos da língua portuguesa apresentados pela Base Nacional Comum Curricular, com enfoque na primeira unidade, a fim de responder aos seguintes questionamentos: o livro em análise está de acordo com o currículo vigente? Em que medida abrange os eixos da Língua portuguesa dispostos na BNCC? Quais proposições podem ser feitas para corroborar no trabalho docente a partir da análise das propostas que o livro apresenta?

Para isto utiliza-se de uma pesquisa exploratória, quanti-qualitativa, com fundamentação teórica em BNCC (2018), Baumgärtner; Costa-Hübes (2007), PNAIC (2012;2013), Morais (2012), Soares (2003) e Toledo *et al* (2021).

O trabalho está dividido a partir de quatro discussões sendo a primeira a descrição dos eixos da Língua Portuguesa de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a segunda a contextualização da obra em seu contexto geral e organizacional, a terceira, apresenta a análise da unidade inicial do livro didático, com reflexões a partir das propostas de atividades que o

material propõe e por fim, a quarta nas considerações finais com as conclusões obtidas com estudo.

2. DESENVOLVIMENTO

Atualmente, temos na legislação vigente a Base Nacional Comum Curricular (2018), que indica que o início do ciclo de alfabetização se inicia no primeiro ano do ensino fundamental, e define o processo de alfabetização da criança, como "um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística" (Brasil, 2018, p. 90) e compreensão da língua e suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones.

> Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fonoortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, "motivação" nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (Brasil, 2018, p. 90).

A BNCC (2018), diligência que os objetos de conhecimento e as habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa, se organizam por práticas, eixos e campos de atuação, cujas habilidades estão associadas aos eixos, que correspondem a quatro tipos de práticas próprias dos diferentes usos da linguagem, sendo:

- Leitura: enfoque no desenvolvimento da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, visando sua compreensão e

interpretação. O que é importante, por exemplo, para fruir esteticamente de textos literários ou para informar- se a respeito de temas sociais relevantes e poder discuti-los (Brasil, 2018).

- Produção de Textos: enfoque no desenvolvimento de autoria (individual ou coletiva) de textos escritos, orais e multissemióticos, para, por exemplo, narrar fatos cotidianos de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica, divulgar conhecimentos específicos por meio de uma reportagem etc (Brasil, 2018).
- Oralidade: enfoque no desenvolvimento de práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, para, por exemplo, participar de web conferências profissionais, seminários escolares ou declamar poemas (Brasil, 2018).
- Análise Linguística: enfoque no desenvolvimento da análise e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido, para, entre outras coisas, mobilizar conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos etc. na produção de textos com significados mais precisos (Brasil, 2018).

Essas práticas, por sua vez, se inserem em cinco campos de atuação, que apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar, sendo para os anos iniciais: campos da vida cotidiana, campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico/midiático e o campo de atuação na vida pública (Brasil, 2018). Pressupõe-se, consequentemente, que o livro didático englobe os eixos mencionados, contemplando propostas inerentes aos campos citados, também por meio dos diferentes gêneros textuais.

ENTRE LINHAS E LIÇÕES: ORGANIZAÇÃO DA OBRA

A Obra "Bem me quer mais" do componente curricular do primeiro ano foi escrita pelos autores Maria Salete Toledo, Priscila Ramos de Azevedo, Rosana Corrêa El-Kadri e

Maria Cecília de Almeida, professoras licenciadas em Letras. O livro foi publicado em sua primeira edição pela editora do Brasil em 2021, o qual estava em circulação e sendo utilizado pela rede municipal de Educação de Bituruna/PR no ano de 2024.

O volume está dividido por unidades baseadas nos eixos da BNCC, com foco exclusivo na alfabetização. A letra cursiva, tanto maiúscula como minúscula, é apresentada em ordem alfabética. Há também foco no treino escrito em pauta caligráfica, propostas de leitura e oralidade.

O livro está organizado em um capítulo inicial intitulado "Chegando ao primeiro ano", com propostas de atividades para avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, seguida de dez unidades e finalizada por um capítulo final intitulado "Encerrando o primeiro ano" que traz propostas para avaliação do aprendizado ao decorrer da sequência apresentada.

No decorrer da obra, as autoras indicam por meio de selos, atividades sugeridas para serem desenvolvidas em duplas, em grupos, para desenho e pintura, para roda de conversa, leitura em voz alta, atividades para serem feitas no caderno, para serem desenvolvidas em casa e lista de palavras para leitura individual, demonstrando assim, metodologia variada ao processo de aquisição da leitura e escrita. Em cada unidade, apresenta as letras e sons, primeiramente as vogais e depois as consoantes, cronologicamente.

As seções estão divididas da seguinte forma:

- Leitura: Apresentando dois textos para serem trabalhados em silêncio, em voz alta ou de maneira compartilhada; apresentando os textos que serão estudados na unidade, com diferentes modalidades, oral, silenciosa ou em grupo.
- Defenda sua ideia: O objetivo da seção é levar o aluno a refletir e argumentar oralmente a partir dos temas dos textos da unidade.
- Práticas de Leitura Oral: propõe o conhecimento de novos textos e o desenvolvimento da fluência oral por meio da leitura, em casa.

- Outra Leitura: Apresenta um texto em que sempre o gênero ou texto dialoga com os que foram apresentados na unidade. Geralmente, diferentes linguagens estão envolvidas neste texto.
- Estudo do Texto: Aborda questões relacionadas com a língua e a linguagem, focadas na compreensão; cuja proposta é desenvolver as habilidades na compreensão do texto de leitura com foco no gênero textual estudado, concentrando-se na compreensão do texto, na linguagem e na composição do gênero.
- Estudo da Escrita: o foco no reconhecimento da ortografia;
- Estudo da Língua: Traz o estudo das classes gramaticais, da organização sintática e dos mecanismos de coesão;
- Oralidade: Momento em que os estudantes se expõem publicamente ao apresentar um gênero oral; seção voltada ao desenvolvimento de habilidades de convivência, como ouvir o outro, respeitar pontos de vista diferentes do seu, organizar a fala pública etc. Apresenta gêneros orais para produção, por exemplo, exposição oral, relato, dramatização, declamação de poemas etc.
- Produção de Texto: Elaboração de um texto escrito, baseado nos gêneros estudados na unidade; o aluno deverá planejar, escrever e revisar seu texto com base em todos os conhecimentos adquiridos na unidade.
- Palavras e Sentidos: desenvolvimento do vocabulário. Palavras selecionadas dos textos apresentados na unidade para ampliar seu vocabulário, com exemplos e novos significados.
- Periscópio: São apresentadas indicações de conteúdos relacionados ao que foi apresentado na unidade.
- Retomada: Apresentada a cada duas unidades, o objetivo é a revisão do que foi apresentado, em especial, habilidades de leitura dos gêneros estudados e aspectos gramaticais.

O livro didático em questão é um material consumível em que os alunos podem escrever diretamente nele e após o final do ano letivo podem levar para casa. Não foi

possível aferir sugestões explícitas que presumissem atividades inclusivas. Essa observação é crucial para analisar em que medida esse instrumento é acessível a todos os estudantes.

O referido material apresenta imagens reais para análise na abertura das unidades, para iniciar com a discussão e análise da foto, bem como figuras coloridas e imagens diversas para exemplificar os textos ou então aprimorar os exercícios.

ENTRE PENSAMENTOS E PISTAS: NOTAS E REFLEXÕES

Intitulada "Quem vai ao passeio", a unidade 01 conta com 28 páginas e de acordo com suas propostas de atividades, nota-se que todos os eixos do currículo da Língua Portuguesa são contemplados, contudo em proporções distintas.

Evidencia-se por meio desta análise, que o foco da unidade 01, concentra-se na escrita e posteriormente na análise linguística. Infere destacar, que o gráfico 01 apresenta o mapeamento do foco de cada atividade proposta pela unidade 1, ou seja, se a atividade é de escrita, mas demanda de leitura, considerou-se como atividade de escrita, ainda que precise também, de leitura para seu desenvolvimento. Da mesma forma que, se a atividade é de leitura, ainda que estimule a oralidade, considerou-se atividade de leitura, cujo foco maior da proposta.

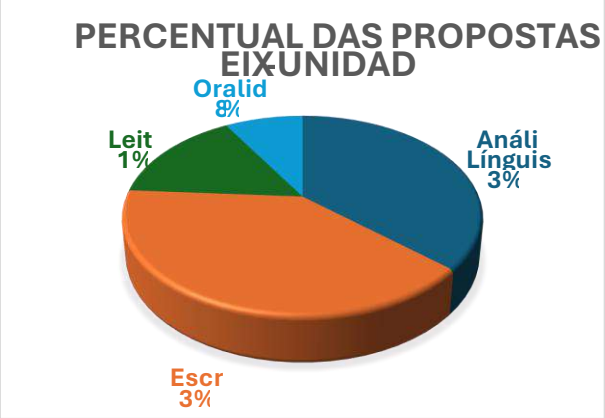


Figura 01 - Gráfico do percentual das propostas de atividades por eixo – Unidade 01 do Livro Bem me quer Mais Língua Portuguesa

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

Podemos afirmar, que a alta demanda de propostas de escrita e análise linguística apresentadas nesta unidade, vai de encontro a especificidade maior no processo de aquisição da leitura e escrita, em vista da necessidade de atividades com foco na escrita para que a criança de fato aprenda a escrever, como indica a BNCC, cujo foco da ação pedagógica e dos anos iniciais do ensino fundamental é a alfabetização.

> Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).

A sequência de atividades da unidade 01, no que se refere ao alfabeto, apresenta atividades de repetição e memorização, em uma lógica linear a partir com o método sintético, como observa-se na figura 02:



Figura 02 - Unidade 01 do livro didático, página 21.
Fonte: Autores (2021)

Este modelo de exercícios se repete para cada vogal trabalhada e uma com todas as vogais, totalizando seis vezes. Contudo, a utilização unicamente de exercícios desta natureza não favorece a articulação dos eixos da Língua Portuguesa, uma vez que enseja uma aprendizagem mecânica, na qual a escrita é mera codificação da fala, e a leitura a decodificação da escrita.

Presume-se então, a necessidade de um trabalho sistematizado, que objetive a garantia da aquisição da leitura e escrita, mas que não necessariamente tange a utilização de um único método, mas, a construção de uma metodologia e problematização das práticas pedagógicas, pautadas no letramento, fator substancial ao atentar-se ao uso social da escrita, premissa definida por Soares:

> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para

> orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (Soares, 2003, p. 80).

Desta forma, percebemos que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas inseparáveis e indissociáveis, carece perpetuar no ensino da leitura e escrita, dado que um processo não se faz sem o outro.

Nesta perspectiva, a atividade de prática de leitura oral (figura 03) margem para discussão referente ao uso em práticas reais do gênero que está sendo estudado, ainda que implicitamente. O docente pode, após a leitura do poema, questionar os alunos se já viram uma lista, se sabem onde utilizamos, as hipóteses de como se constrói esse texto.


PRÁTICA DE LEITURA ORAL

O POEMA QUE O PROFESSOR VAI LER CHAMA-SE "ADORO LISTAS!". ESCUTE COM ATENÇÃO.

ADORO LISTAS!

LISTAS COLORIDAS DAS PIPAS LÁ NO CÉU.
LISTAS NO VESTIDO DA MENINA DE CHAPÉU.

LISTAS DOS AMIGOS QUE NUNCA VOU ESQUECER.
LISTA DO QUE EU MAIS GOSTO DE COMER.
(...)

DANIELA CARNOGHIS ET AL. ADORO LISTAS! RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA, 2014. E-BOOK.

Figura 03 - Unidade 01 do livro didático, página 36.
Fonte: Autores (2021)

O mesmo pode ser aferido com a proposta do exercício 4 (figura 04), que propõe uma a construção da lista para o uso real, no dia a dia da sala de aula, mostrando o gênero textual usual, nas práticas do dia a dia.

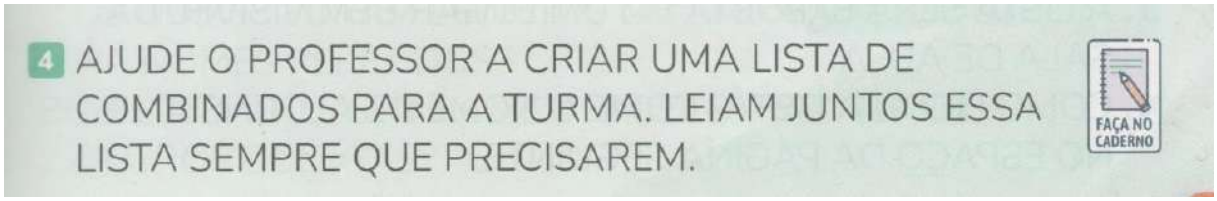


Figura 04 - Unidade 01 do livro didático, página 37.
Fonte: Autores (2021)

Ainda que apresente articulação com os diferentes eixos, e traga alguns gêneros textuais, há de certa forma poucos textos apresentados na unidade, bem como, ao apresentar o texto da canção "BAÚ", o enfoque está na identificação dos sons das vogais, e não no texto propriamente, o que leva uma descontinuidade na exploração dos versos, por exemplo na figura 05:



Figura 05 - Unidade 01 do livro didático, página 18.
Fonte: Autores (2021)

O trabalho com os diferentes textos e gêneros, sejam orais ou escritos, assume grande relevância na alfabetização, ao passo de tomá-los como o próprio objeto de conhecimento e estudo, articulados a oralidade, leitura e análise linguística.

> Assim, adotar os gêneros como objeto de ensino e as seqüências didáticas como o encaminhamento metodológico de trabalho com os gêneros, é uma forma de criar condições para que os alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (Baumgärtner; Costa-Hübes, 2007, p. 15).

Dentre as potencialidades observadas na unidade, destacamos a variedade de atividades que subsidiam uma continuidade das práticas referentes a utilização do nome dos alunos, permitindo ao docente construir uma sequência de atividades com significados atinentes aos nomes, conforme Os conhecimentos envolvidos no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome próprio, mesmo antes de poder escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos, até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas. Assim, a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, precisa aprender sobre a ortografia (Brasil, 2012, p.45).

Nesta primeira proposta, percebemos por meio da construção do crachá, também o enfoque do eixo da escrita. É importante que haja a escrita desde os primeiros dias na escola, o que não necessariamente significa cópias e repetições. O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, nos orienta quanto a definição dos textos a serem escritos pela criança, sendo que:

> A escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor. Partindo desta concepção, defendemos a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula. É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização (Brasil, 2012, p.09).

Posteriormente, na unidade 1 também são ofertados exercícios de análise linguística (como na figura 06) na qual o aluno será capaz de refletir sobre a escrita de seu nome, especialmente quando da comparação do crachá com o colega. Posto isto, versa destacar a definição da abrangência da Análise Linguística de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

> Os conhecimentos envolvidos no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome próprio, mesmo antes de poder escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos, até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas. Assim, a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, precisa aprender sobre a ortografia (Brasil, 2012, p.45).

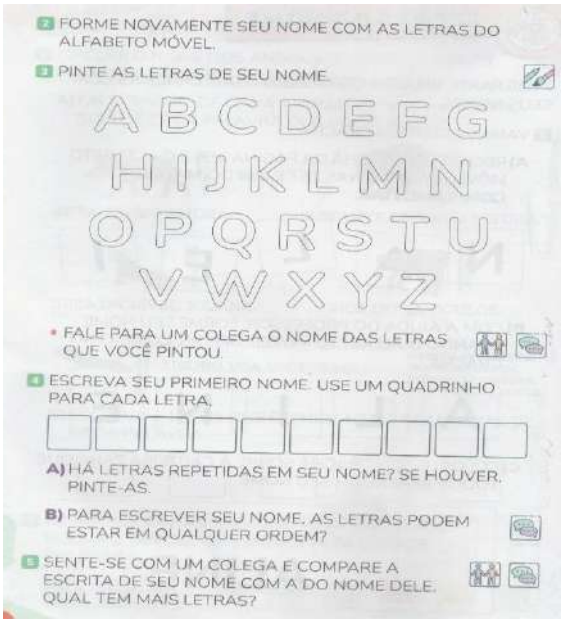


Figura 06 - Unidade 01 do livro didático, página 28.
Fonte: Autores (2021)

Corroborando em maior enfoque ao eixo leitura, ainda com a proposta de trabalho a partir dos nomes, o livro apresenta o gênero textual Lista (figura 07), seguido da exploração e interpretação deste texto. A leitura vai além da contação de histórias, e pequenos textos, como o que o livro traz, estimula o desenvolvimento da competência leitora dos educandos, bem como demais ações cognitivas, conforme aclara o PNAIC:

> Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. Ler, entretanto, não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas (Brasil, 2012, p.08).



Figura 07 - Unidade 01 do livro didático, página 34.
Fonte: Autores (2021)

Ainda nesta proposta sob a referência dos nomes, o eixo explorado com maior enfoque na próxima atividade (figura 08 e 09) destacada é a oralidade, em consonância a perspectiva da ludicidade, que atribui maior significado às aprendizagens das crianças. As práticas que abrangem oralidade, estão relacionadas também com a perspectiva do letramento, asseverado no PNAIC:

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar (Brasil, 2012, p.11).


ORALIDADE

QUEM SOU EU? QUEM É QUEM?

1. PARTICIPE DESTA BRINCADEIRA.
- O ESTUDANTE ESCOLHIDO PELO PROFESSOR PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA DIZ O PRÓPRIO NOME E JOGA A BOLA PARA UM COLEGA.
- O COLEGA QUE RECEBE A BOLA DIZ O PRÓPRIO NOME E JOGA A BOLA PARA OUTRO.

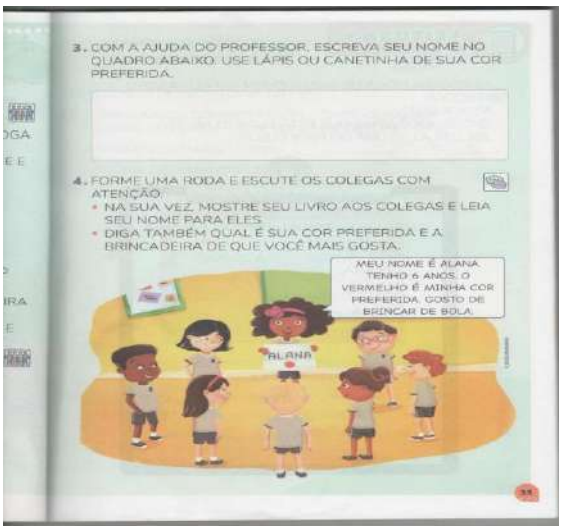
LORENA

AO LANÇAR A BOLA, É PRECISO OLHAR PARA O COLEGA E DIZER O NOME DELE.

- DEPOIS QUE TODOS DISSEREM O NOME, A BRINCADEIRA RECOMEÇA.
- DESSA VEZ, O ESTUDANTE ESCOLHIDO JOGA A BOLA E DIZ O NOME DO COLEGA QUE VAI RECEBÊ-LA.

2. QUEM SUSSURRA O NOME? OUÇA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR.

Figura 08 - Unidade 01 do livro didático, página 32.
Fonte: Autores (2021)


3. COM A AJUDA DO PROFESSOR, ESCREVA SEU NOME NO QUADRO ABAIXO. USE LÁPIS OU CANETINHA DE SUA COR PREFERIDA.

4. FORME UMA RODA E ESCUTE OS COLEGAS COM ATENÇÃO.
- NA SUA VEZ, MOSTRE SEU LIVRO AOS COLEGAS E LEIA SEU NOME PARA ELES.
- DIGA TAMBÉM QUAL É SUA COR PREFERIDA E A BRINCADEIRA DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA.

MEU NOME É ALANA. TENHO 6 ANOS. O VERMELHO É MINHA COR PREFERIDA. GOSTO DE BRINCAR DE BOLA.

ALANA

Figura 09 - Unidade 01 do livro didático, página 33.
Fonte: Autores (2021)

A sequência de atividades com o nome é finalizada com a produção textual, cujo gênero textual para elaboração é a lista de nomes dos alunos da turma (figura 10 e 11). "Ao produzirem o texto, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à organização do texto" (Brasil, 2012, p.10).


PRODUÇÃO DE TEXTO

LISTA DE NOMES DA TURMA

VAMOS ORGANIZAR UMA LISTA COM OS NOMES DAS PESSOAS DA TURMA PARA PENDURAR NA SALA DE AULA? VOCÊ PODERÁ CONSULTÁ-LA QUANDO QUISER ESCREVER O NOME DE ALGUÉM.

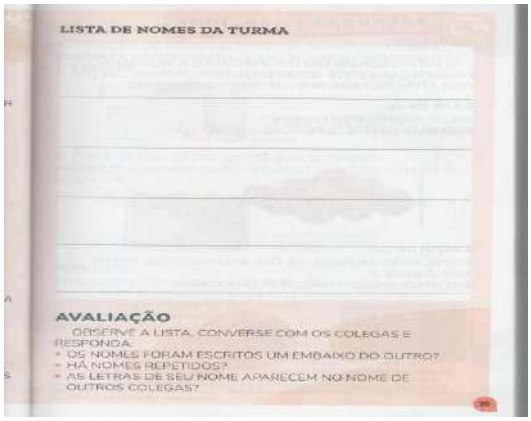
PLANEJAMENTO

1. COLOQUE SEU CRACHÁ SOBRE A MESA. VEJA SEU NOME ESCRITO NELE.

ESCRITA

1. O PROFESSOR PASSARÁ PELA TURMA COM UMA CARTELA PARA CADA UM ESCREVER O PRÓPRIO NOME. OS NOMES INICIADOS PELA LETRA **A** SERÃO OS PRIMEIROS.
2. DEPOIS SERÁ A VEZ DA LETRA **B**, DEPOIS DA LETRA **C**, E ASSIM POR DIANTE, ATÉ O FINAL DO ALFABETO.
3. A LISTA SERÁ EXPOSTA EM UM LUGAR BEM VISÍVEL DA SALA DE AULA.
4. COMO FICOU A LISTA? COPIE O NOME DE ALGUNS AMIGOS NO ESPAÇO DA PÁGINA SEGUINTE.

Figura 10 - Unidade 01 do livro didático, página 38.
Fonte: Autores (2021)


LISTA DE NOMES DA TURMA

AVALIAÇÃO

OBSERVE A LISTA, CONVERSE COM OS COLEGAS E RESPONDA:

- OS NOMES FORAM ESCRITOS UM EMBAIXO DO OUTRO?
- HÁ NOMES REPETIDOS?
- AS LETRAS DE SEU NOME APARECEM NO NOME DE OUTROS COLEGAS?

Figura 11 - Unidade 01 do livro didático, página 39.
Fonte: Autores (2021)

A reescrita e correção desta atividade, ainda que não explicitamente no livro, deve ser explorada após a atividade de escrita proposta, pois leva o aluno a dialogar com seu próprio texto, percebendo a língua, a linguagem e o melhoramento da escrita e seu repertório textual.

A proposta inicial com o nome e engrenando uma continuidade de exploração e produção textual de gêneros com graus de compreensão cada vez mais avançados, é uma forma de compreender a perspectiva do letramento na disciplina de Língua portuguesa, pois esta compreensão resulta da alfabetização pelo trabalho em sala de aula, uma vez que o PNAIC afirma que, para considerar o aluno alfabetizado, ele deve:

> ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (Brasil, 2013, p.17).

No trabalho com as turmas de alfabetização, oportunizar espaços para atividades em duplas ou em grupo é imprescindível. "O trabalho em dupla é um recurso metodológico interessante porque permite às crianças interagirem, trocarem informações e resolverem conflitos, o que favorece a participação mais efetiva" (Brasil, 2012, p.10).

O trabalho com propostas para resolução de problemas em grupos, nas práticas docentes alfabetizadoras, é rentável em razão do confronto das hipóteses provocarem o estímulo do desenvolvimento intelectual da criança, visto que "o confronto de pontos de vista levemente discordantes promove mais o desenvolvimento cognitivo que a resolução individual de problemas" (Morais, 2012, p. 178-179) e podem subsidiar francos avanços quanto aos níveis de escrita sem a intervenção direta do docente.

A "ideia de 'agrupamentos produtivos', bastante disseminada por certas didatizações do trabalho em sala de aula, tem se revelado um bom dispositivo (Morais 2012), pois potencializam as aprendizagens. Contudo, não é uma prescrição única e exata,

é imprescindível o entrelace com as demais estratégias pedagógicas. O livro ora analisado, abrange propostas para resolução individual, coletiva, em duplas e em grupos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise podemos perceber que a obra analisada em um contexto geral apresenta propostas que articulam todos os eixos da língua portuguesa de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, em grande medida, ainda que o foco maior esteja na escrita e carrega consigo muitas atividades de repetição e memorização, mas que não podem ficar alheias ao processo de alfabetização, pois entendemos que só se aprende a escrever, literalmente escrevendo. As atividades de oralidade contemplam seções específicas, mas são deixadas de lado em muitas propostas que poderiam ser exploradas.

Uma questão pertinente para destacar é de que as seções são isoladas, alguns eixos se intercalam, mas o foco em cada uma acontece separadamente. Algumas seções conversam entre si, mas outras não tem relação ao contexto que vinha sendo construído, deixando assim uma fragilidade quanto a sequência de propostas, entretanto, na prática docente como é um material complementar e não para cumprimento integral e na ordem que está disposto, isto não é um problema.

Na unidade 01, que fora enfatizada na análise, percebe-se poucos textos que contextualizam as propostas, tornando algumas atividades soltas e descontextualizadas no percurso. Traz a letra cursiva para treino de traçado em muitos momentos, que pode ser um ponto positivo ou negativo dependendo da apropriação que o docente fará das atividades, pois há professores que trabalham primeiramente a letra de imprensa maiúscula e só depois de dominá-la avança para a letra cursiva.

O livro está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, pois apresenta atividades condizentes com as habilidades a serem desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental e as propostas de atividades são certamente exequíveis pelas crianças da faixa etária do primeiro ano. Os temas de abertura da unidade são chamativos e podem proporcionar ricas rodas de conversas e problemáticas.

Dentre as inúmeras proposições que podem ser indicadas após a análises, ressaltamos a anotação em outro suporte (como o caderno) de pontos importantes retirados do livro, realização de atividades complementares àquelas que após análise crítica possam contribuir mais para o desenvolvimento da competência leitora e aquisição da escrita do aluno, ler o manual do professor no qual apresenta a concepção teórica e metodológica em que a obra foi escrita, bem como sugestões e explicações complementares que muitas vezes não estão explícitas no livro do aluno e conscientizar-se que o livro é um material complementar ao planejamento docente e não pode elevar-se desta posição, pode e deve contribuir para a prática docente mas nunca ser o protagonista do planejamento.

Por fim, apesar de bem construído e na maioria das atividades se mostrem interessantes pela variedade de metodologias, o professor deverá buscar atividades complementares e não se limitar apenas ao espaço de escrita que o livro dispõe, aos textos que apresenta e as atividades orais que sugere.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMGÄRTNER, C.T.; COSTA-HÜBES, T.C. **Seqüência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007.

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

BRASIL. Secretaria da Educação. Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2012.

MORAIS, A. G. D. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

TOLEDO, M.S. *et al.* **Bem me quer mais:** Língua Portuguesa, 1º ano. 1. Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

O LUGAR DO BRINCAR NA BNCC: UM DEBATE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

SANTOS LAZIER, Janis Joplin[6] – UNESPAR
SANTOS, Amarildo Inácio[7] – UNESPAR

RESUMO
O presente trabalho tem por finalidade apresentar resultados de um trabalho de conclusão de curso que buscou conceituar e reconhecer a contribuição do brincar e dos jogos simbólicos como base para a aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. A questão em torno da qual a pesquisa se desenvolveu é: a BNCC incorpora o brincar como base para a aprendizagem, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental? A partir desta questão, o objetivo geral é investigar o brincar como base para a aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental e a garantia dele na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa se caracteriza como qualitativa de caráter exploratório. Utiliza pesquisa documental e bibliográfica para desenvolver uma análise sobre a presença do brincar nas áreas do conhecimento, habilidades e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o primeiro ano do ensino fundamental. Alinhados à Psicologia Histórico-Cultural, conceituam-se BNCC e currículo a partir de autores que os discutem em sua vertente crítica. Este artigo está estruturado em quatro capítulos e respectivas seções. O capítulo 2, Desenvolvimento, divide-se nas seções: 2.1 e 2.2 que tratam, respectivamente, dos conceitos brincar e jogos de papéis. A seção 2.3 discorre sobre currículo. A seção 2.4 discute sobre o conceito e o espaço do brincar na BNCC. O capítulo 3, Resultados e Discussões, apresenta as seções 3.1 dedicadas à interpretação e análise dos dados e a seção 3.2 remete a uma discussão, por meio de uma análise crítica. O capítulo 4 apresenta as Considerações Finais, bem como os principais achados da pesquisa, apontamentos e reflexões. A pesquisa possibilita concluir que o brincar aparece com maior frequência em áreas do conhecimento como Educação Física e Geografia. Por sua vez, áreas do conhecimento que menos exploram o brincar são: Matemática, Artes e História. A ausência do brincar se verifica em 3 áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências e Ensino Religioso. O brincar é mencionado apenas em dois objetos de conhecimento dos componentes curriculares Educação Física e História. A escassez evidencia uma concepção de currículo voltada à lógica mercadológica, que desconsidera o desenvolvimento integral da criança e desvaloriza o brincar como elemento formativo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Brincar. Ensino Fundamental. Psicologia Histórico-Cultural.

1. INTRODUÇÃO

[6] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Campus de União da Vitória. E-mail: janislazier19@gmail.com*
[7]*Doutor em Educação, Professor do Colegiado de Pedagogia da Unespar – Campus União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/5149583211520510, https://orcid.org/0000-0001-9582-9791, amarildo.santos@unespar.edu.br.*

A presente pesquisa tem por finalidade apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso, cujo intuito foi discutir sobre o lugar do brincar na BNCC a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, a questão norteadora é: A BNCC incorpora o brincar como base para a aprendizagem, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental? Diante dessa questão norteadora, o Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral: investigar o brincar como base para a aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental e a garantia dele na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca compreender em profundidade o fenômeno investigado, neste caso, o espaço destinado (ou não) ao brincar nas diretrizes da BNCC para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Como destaca Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão das realidades sociais específicas, e não com a quantificação de dados. Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, por buscar maior familiaridade com o tema e ampliar a compreensão sobre ele. Segundo Gil (2002), esse tipo de estudo visa tornar o problema mais explícito ou até mesmo formular hipóteses iniciais. Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais já analisados, como livros e artigos científicos. A pesquisa documental, por sua vez, utiliza fontes primárias ainda não submetidas a interpretações aprofundadas. Neste caso, a BNCC, analisada como documento oficial que normatiza os currículos e orienta a prática pedagógica no ensino. Em alinhamento epistemológico com a Psicologia Histórico-Cultural, recorreu-se a teóricos que discutem a BNCC e o currículo em perspectiva crítica.

A partir desse arcabouço teórico, investigou-se o lugar destinado ao brincar na BNCC, no que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental. A opção por investigar o brincar especificamente no primeiro ano se fez em função de ser esta uma fase de transição entre a Educação Infantil, momento em que as brincadeiras e interações são eixos estruturantes (Brasil, 2017), e o Ensino Fundamental. Assim, considerando que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção do conhecimento social, emocional e cognitivo (Vygotsky, 1989), buscou-se investigar se ele permanece presente na

passagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos e respectivas seções:

Na seção 2.1, com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1989), é abordado o conceito de brincadeira. Esta é vista como atividade espontânea e prazerosa, na qual a criança explora, experimenta e interage, sem necessariamente seguir regras ou assumir papéis.

A seção 2.2, ainda com base na Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky (1989), discute o conceito de jogos de papéis, definidos como atividade mais elaborada de brincar, na qual a criança assume papéis sociais e cria narrativas imaginárias baseadas em regras implícitas.

Na seção 2.3, conceitua-se currículo a partir de autores que o discutem em perspectiva crítica, alinhada com a Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa recorreu a autores do campo dos estudos curriculares, como Silva (2007) e Lopes e Macedo (2011), e demais estudiosos da educação, como Apple (2002) e Saviani (2020).

Na seção 2.4, desenvolve-se uma reflexão crítica sobre a BNCC, discutindo seu conceito e delineando seu contexto de surgimento. Além disso, são discutidos o seu papel na estruturação dos currículos escolares e sua influência na educação, sobretudo no que tange ao primeiro ano do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa.

O capítulo 3 divide-se nas seções 3.1 e 3.2. A seção 3.1 apresenta as análises referentes às áreas do conhecimento, às habilidades e aos objetos do conhecimento, relativos ao primeiro ano do Ensino Fundamental, presentes na BNCC.

Na seção 3.2, aprofundam-se as análises problematizando a relação entre a BNCC, o brincar, a educação e os interesses de mercado.

Por fim, na seção 4, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa e possíveis apontamentos, reflexões e encaminhamentos futuros.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O CONCEITO DE BRINCAR

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, essa imaginação ainda está muito próxima da realidade que vivencia. No início, a criança se baseia em elementos do seu próprio cotidiano para construir as brincadeiras, até mesmo para dar personalidade e identidade no brincar, utilizando objetos e situações reais como referência. Vygotsky (1989) explica que a brincadeira infantil, especialmente nos primeiros estágios, está fortemente baseada na reprodução de experiências reais. Quando a criança brinca, por exemplo, de cuidar de uma boneca, ela está imitando comportamentos observados em sua mãe ou em outros adultos próximos. Isso significa que, no início, a brincadeira não é inteiramente fruto da imaginação e sim uma forma de recordar e reproduzir experiências vividas. Nesse sentido, a brincadeira infantil não surge do nada, pelo contrário, tem raízes na realidade concreta da criança. Vygotsky (1989) salienta que o brinquedo funciona mais como uma memória em ação do que como uma invenção completamente nova. As crianças brincam para lidar com as situações que acontecem no dia-a-dia, pois a brincadeira faz com que aceite ou facilite ações indesejadas ou rotineiras.

> Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança (Vygotsky, 1989, p. 105).

Vygotsky (1989) refuta a ideia de que o brinquedo está unicamente ligado ao prazer, considerando essa visão limitada. Segundo o autor, outras atividades também podem ser prazerosas, como *chupar, chupeta*, mas não possuem um propósito simbólico ou dirigido.

Com o amadurecimento, o prazer na brincadeira passa a estar vinculado à compreensão e respeito às regras, à superação de desafios e à conquista de objetivos. Jogos estruturados, como esportes ou jogos de tabuleiro, ilustram essa mudança, nele, a criança aprende a lidar com frustrações e desenvolve controle emocional ao vivenciar derrotas ou vitórias. Assim, como

destaca Vygotsky (1989), o valor da brincadeira vai além do prazer imediato, ele está na superação de impulsos, na compreensão das regras e na busca por objetivos simbólicos.

Enfrentar o dilema entre o desejo e a norma é parte essencial do jogo, onde a renúncia momentânea se transforma em conquista. As regras, longe de serem restrições, tornam-se fonte de prazer e aprendizado, pois ajudam a criança a estruturar suas vontades e a internalizar valores que serão fundamentais para sua moral e atuação social.

2.2 O CONCEITO DE JOGOS DE PAPÉIS

Na brincadeira do faz de conta, criam-se cenários imaginários, partindo das necessidades e contextos reais presenciados. No cenário, é exposto a imitação e a construção do entendimento de sua relação com outro indivíduo e com o mundo ao seu redor, representando regras e comportamentos de uma forma que não seria possível sem o contexto atuante como atividade guia. Ao representar um personagem, o que se espera é que as regras específicas sejam obedecidas e que estejam coerentes com o personagem.

> A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal. Sully[8] já observara que, notavelmente, crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e a realidade. Ele descreveu um caso em que duas irmãs, com idades de cinco e sete anos, disseram uma para outra: 'Vamos brincar de irmãs?'. Elas estavam encenando a realidade. É muito fácil, por exemplo, fazer uma criança brincar de ser criança enquanto a mãe representa o papel de mãe, ou seja, brincar do que é realmente verdadeiro. A diferença fundamental, como Sully descreve, é que, ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de ser 'irmãs', ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo: elas se vestem como, falam como, enfim, encenam tudo aquilo que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos e estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, pode falar, referindo-se a outras pessoas: 'Aquilo é delas, não nosso'. Isso significa: 'Eu e minha irmã agimos da mesma maneira e somos tratadas da mesma maneira,

[8] James Sully (1843-1923) foi um psicólogo e filósofo britânico.

> mas os outros são tratados de maneira diferente'. Neste exemplo a ênfase está na similitude de tudo aquilo que está ligado ao conceito que a criança tem de irmã; como resultado do brincar, a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. O que na vida real passa desapercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo (Vygotsky, 1989, p. 108).

No exemplo das irmãs, que já possuem esse vínculo na vida real, brincar de ser irmãs revela um aspecto essencial do faz de conta, elas deixam de agir de forma espontânea e passam a representar deliberadamente o papel, com base no que compreendem como sendo irmã. Esse tipo de brincadeira permite à criança distanciar-se da realidade concreta, experimentar papéis sociais e desenvolver a função simbólica e a capacidade de abstração. Ao representar esse papel, elas refletem sobre sua identidade e reproduzem valores culturais e sociais. Ao dizerem *aquilo é delas*, não nosso, demonstra consciência de pertencimento e diferenciação, aspectos fundamentais da socialização infantil. Enquanto a criança explora significados simbólicos, ela ainda se apropria de ações e objetos reais. Por exemplo, ao brincar de piloto de corrida, segurando um prato como se fosse um volante, a criança mantém um vínculo com a realidade porque já conhece a função do volante em um carro real. Esse caráter transitório do brincar situa-se entre as ações concretas da primeira infância, quando o pensamento está mais ligado ao mundo físico, e o pensamento abstrato do adulto, que pode operar sem a necessidade de representações físicas. Vygotsky (1989) destaca que a criança não utiliza qualquer objeto como símbolo. Um cabo de vassoura pode representar um cavalo, mas um cartão postal não, pois não permite ações motoras semelhantes às do objeto representado. No brincar, o significado ganha destaque, enquanto os objetos assumem papel secundário. Esse processo marca uma transição do pensamento concreto para o simbólico, pois a criança aprende a dissociar o significado do objeto real chamada etapa inicial de abstração. Lewin (*apud* Vygotsky, 1989) reforça essa ideia ao mostrar que os objetos exercem força motivadora sobre as crianças pequenas. Portas, escadas e campainhas, por exemplo, "convidam" a determinadas ações, moldando o comportamento infantil de forma espontânea. Essa interação com o ambiente físico é fundamental no desenvolvimento, pois estimula a curiosidade, a iniciativa e a construção de conhecimento.

A brincadeira e os jogos de papéis estão intrinsicamente conectados com a educação no primeiro ano do Ensino Fundamental. Possibilitam esse processo contínuo de ação e reflexão que vai além da simples execução de atividades. São ferramentas de construção ativa de conhecimento, que permitem que as crianças integrem e reinterpretem o conteúdo que está sendo ensinado na sala de aula. O professor como mediador propõe problemas desafiadores que exigem que as crianças pensem, ajam, reflitam e reajam e, assim, desenvolvam sua capacidade de pensamento crítico e de tomada de decisões.

2.3 CURRÍCULO, PODER E DISPUTA

É relevante discutir sobre o conceito de currículo. Para tanto, recorre-se a Silva (2007), Apple (2002), Lopes e Macedo (2011) e Saviani (2020), para conceituá-lo em perspectiva crítica, alinhada à Psicologia Histórico-Cultural, aqui utilizada. Para Silva (2007), pode-se classificar o currículo em três vertentes: tradicional, crítica e pós-crítica. Entende-se que não cabe, neste momento, detalhar cada uma delas. No entanto, é importante, para fins de alinhamento epistemológico, anunciar que se adota a perspectiva crítica de currículo, que dialoga diretamente com a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. O currículo não é neutro, ele reflete estruturas de poder, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformação social. Por isso, é essencial questionar o lugar destinado ao brincar na BNCC, documento que normatiza os currículos da educação básica. A seleção dos saberes que compõem os currículos não é aleatória, mas resultado de disputas culturais, políticas e econômicas. Apple (2002) e Silva (2007) destacam que o currículo privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros, de acordo com interesses específicos.

Apple (2002) ainda argumenta que um currículo nacional unificado não garante equidade, pois ignora as diferentes realidades dos estudantes nas diferentes regiões do país. Já Silva (2007) propõe deslocar a pergunta *o que ensinar*? para *quem decide o que é legítimo ensinar*? revelando o caráter político do currículo. Lopes e Macedo (2011) reforçam que o currículo vai além de documentos normativos, ele também é construído pelas experiências cotidianas na escola. Os autores explicam que não há uma definição única de currículo, mas

sim discursos historicamente construídos. Assim, a ausência do brincar como eixo estruturante (Brasil, 2017) no primeiro ano do Ensino Fundamental é reflexo de escolhas ideológicas.

Saviani (2020) também vê o currículo como campo de disputa. Para o autor, a concepção ampliada de currículo inclui todas as atividades escolares, mas distingue as que são centrais para o ensino sistemático. O autor critica a redução do currículo a um instrumento de adaptação ao mercado, defendendo sua função emancipadora. Nesse sentido, evitando que seja tratado apenas como atividade acessória sem finalidade pedagógica. Desse modo, refletir sobre a presença (ou não) do brincar no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental exige mais do que reconhecer sua importância pedagógica. Exige compreender que a sua importância ou negligência, está diretamente ligada a escolhas políticas. Afinal, trata-se de um ato político e social, no qual certos saberes são privilegiados enquanto outros são excluídos, pois está em causa o tipo de sujeito que se quer produzir para certo projeto de sociedade (Corazza, 2001).

2.4 O (NÃO) LUGAR DO BRINCAR NA BNCC: ENTRE SILÊNCIOS CURRICULARES E A LÓGICA DO MERCADO

Amestoy, Folmer e Machado (2021) explicam que a BNCC embora seja um documento nacional, foi fortemente influenciada por tendências educacionais globais. Inspirada em modelos internacionais, sua elaboração considerou diretrizes e recomendações de organizações como a UNESCO[9] e a OCDE[10], que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas do século XXI. Isso reflete a busca por um ensino mais padronizado e competitivo em escala mundial. No entanto, essa influência global levanta questionamentos sobre a adequação da BNCC à realidade brasileira, considerando as desigualdades regionais e os desafios específicos da educação no país. Nesse sentido,

[9] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
[10] Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

> Fica claro que, longe de ser uma demanda dos estudantes e profissionais da educação, a proposição da Base, desde o início, foi uma forma de disputar a concepção de currículo e os princípios educativos da Educação Básica por sujeitos externos à escola (Cruz; Silva, 2023, p. 05).

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1989), a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil, pois é por meio das interações sociais mediadas culturalmente que a criança se desenvolve. A exclusão ou a redução do brincar na escola e na BNCC não é apenas uma decisão pedagógica, mas a negação de princípios fundamentais do desenvolvimento humano. Diante disso, a indagação de Amestoy, Folmer e Machado (2021, p. 14) "[...] queremos um currículo para quê e para quem?" ganha um novo contorno: trata-se de refletir sobre qual infância queremos construir e qual desenvolvimento estamos promovendo ao negligenciar práticas fundamentais que tenham intencionalidade pedagógica, como o brincar.

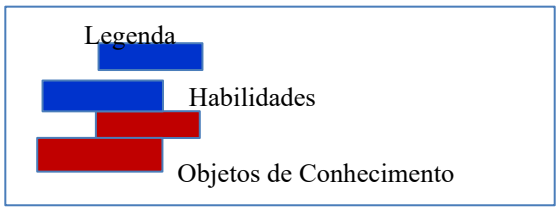
A BNCC, ao normatizar um currículo que minimiza o brincar e privilegia competências técnico-instrumentais, distancia-se de uma educação humanizadora e passa a reproduzir uma lógica de padronização que ignora práticas pedagógicas historicamente reconhecidas, como defendida por Vygotsky (1989). Assim, a discrepância entre o que é normatizado e o que de fato é promovido, deixa claro que a BNCC não cumpre plenamente sua função enquanto norma reguladora, especialmente quando se considera o desenvolvimento integral das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O BRINCAR NAS DETERMINAÇÕES DA BNCC PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS E IMPLICAÇÕES

Com base nos pressupostos da BNCC do primeiro ano do Ensino Fundamental, as aprendizagens essenciais a serem promovidas são organizadas em habilidades e objetos de conhecimento, que orientam a prática pedagógica em cada componente curricular. Essas

habilidades e objetos de conhecimento foram objeto de escrutínio nesta pesquisa, a fim de verificar se integram ou não o brincar. Após a análise documental, essas informações foram organizadas no gráfico a seguir, que ilustra o total de habilidades e objetos de conhecimento que integram o brincar, bem como, as áreas nas quais o brincar está totalmente ausente.



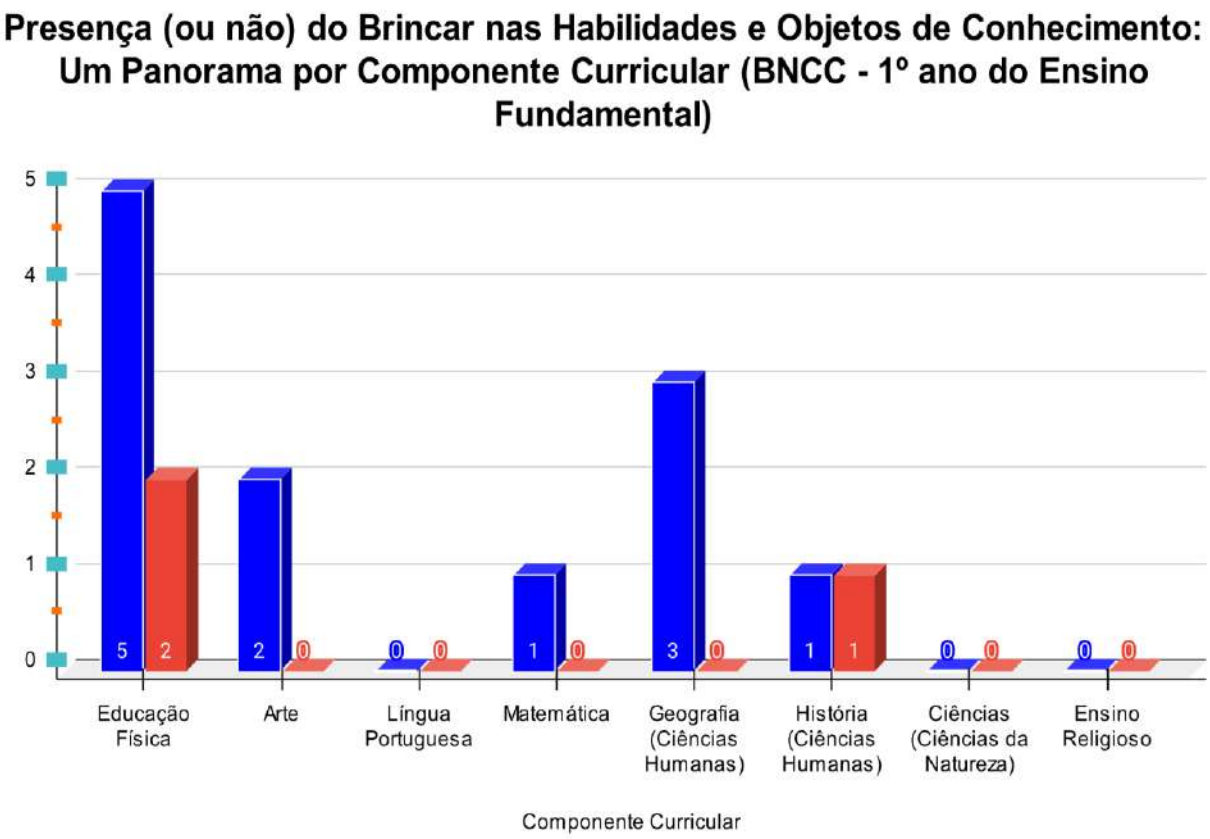


Gráfico 1: Dados referentes às habilidades/objetos de conhecimento que indicam escassez ou ausência do brincar nas áreas de conhecimento na BNCC para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados organizados pela autora com base na análise e informações obtidas na BNCC (Brasil, 2017) especificamente no que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Educação Física é a área do conhecimento que tem maior presença do brincar. Os resultados dessa área do conhecimento, totalizaram 5 habilidades:

> (EF12EF01):[11] Experimentar, fruir e recriar diferentes *brincadeiras e jogos* da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.; (EF12EF02): Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.; (EF12EF03): Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de *brincadeiras e jogos* populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das caracteríticas dessas práticas.; (EF12EF04): Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de *brincadeiras e jogos* e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audivisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade); (EF12EF11): Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, *brincadeiras* rítmicas e expressivas) e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal (Brasil, 2017, p. 227, grifo nosso).

Além dessas habilidades, os objetos do conhecimento "*Brincadeiras e jogos* da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Danças do contexto comunitário e regional" (Brasil, 2017, p. 226, grifo nosso) estão diretamente relacionados ao brincar, de modo que a Educação Física se destaca como a área que mais contempla essa abordagem. O brincar não aparece só como prática pedagógica e sim como estimulação para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Esse resultado reforça a compreensão da Educação Física como um campo de aprendizado que vai além do movimento corporal, contribuindo para a socialização e a valorização cultural.

A Geografia apresentou apenas 3 habilidades que integram o brincar:

> (EF01GE02): Identificar semelhanças e diferenças entre *jogos e brincadeiras* de diferentes épocas e lugares.; (EF01GE06): Descrever e comparar diferentes tipos ou objetos de uso cotidiano (*brinquedos*, roupas, mobiliários),

[11] Códigos utilizados na BNCC (Brasil, 2017).

> considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.; (EF01GE08): Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e *brincadeiras* (Brasil, 2017, p. 371, grifo nosso).

As habilidades mostram que, embora o brincar apareça com um número relativamente reduzido em Geografia, ele aparece como um recurso contextual para a construção do pensamento espacial e para a valorização das práticas culturais regionais. Ainda assim, o brincar é tratado de maneira pontual, mais como um conteúdo complementar do que como base para a aprendizagem, o que sugere uma integração limitada em relação à proposta de uma educação crítica e humanizadora, bem como defendida por Vygotsky (1989).

A área de Artes apresentou apenas duas habilidades que abordam o brincar:

> (EF15AR14): Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de *jogos, brincadeiras*, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.; (EF15AR24): Caracterizar e experimentar brinquedos, *brincadeiras, jogos*, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais (Brasil, 2017, p. 203, grifo nosso).

As habilidades estão relacionadas ao ensino da música e à experimentação de brinquedos, jogos e danças de diferentes matrizes culturais. Pode-se observar que o brincar está presente nas habilidades, conforme está ilustrado no gráfico.

A área de Língua Portuguesa[12] não ilustra nenhuma habilidade. Quando o brincar está ausente nos planejamentos e objetivos pedagógicos de componentes como Língua Portuguesa, essa ausência revela uma visão limitada da aprendizagem, pautada muitas vezes pela lógica da escolarização precoce, da memorização e da produtividade, em vez da mediação ativa e significativa do conhecimento.

A área de Matemática, apresenta apenas uma habilidade que aborda o brincar:

[12] Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, o componente curricular de Língua Portuguesa abrange um conjunto extenso de habilidades, entre as quais a presença do brincar é notoriamente ausente. Devido ao grande volume de habilidades listadas, torna-se inviável apresentar todas elas para evidenciar essa ausência no componente curricular de Língua Portuguesa.

> (EF01MA04): Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como *jogos, brincadeiras*, materiais da sala de aula, entre outros (Brasil, 2017, p. 279, grifo nosso).

Essa habilidade aborda o brincar de forma pontual e secundária, sendo mencionado apenas como um exemplo de contexto possível para aplicação da contagem, e não como mediadora da aprendizagem. A presença do brincar está condicionada ao seu uso em situações de interesses dos alunos, como *jogos e brincadeiras*, mas não se configura como um foco central das práticas pedagógicas no componente curricular da área da Matemática. Essa escolha reflete a perspectiva de que o brincar é complementar e não essencial.

A área de História, por sua vez, também apresentou uma habilidade (Brasil, 2017, p. 407, grifo nosso) "(EF01HI05): Identificar semelhanças e diferenças entre *jogos e brincadeiras* atuais e de outras épocas e lugares". Também apresentou um objeto de conhecimento: "A vida em casa, a vida na escola e forma de representação social e espacial: os *jogos e brincadeiras* como forma de interação social e espacial" (Brasil, 2017, p. 406, grifo nosso). Isso sugere que, embora a disciplina reconheça a brincadeira como parte da cultura e história das sociedades, ela não é trabalhada de forma significativa como estratégia de ensino.

A área de Ensino Religioso não apresenta nenhuma habilidade. Embora esse componente trate de valores humanos fundamentais, como o respeito às diferenças, à diversidade e à formação da identidade, não há qualquer menção direta ou indireta à brincadeira ou ao brincar como prática pedagógica ou recurso de mediação da aprendizagem. Isso vai na contramão da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1989) que enfatiza a importância e a contribuição da brincadeira e dos jogos de papéis no desenvolvimento infantil.

O componente Ciências, que corresponde à área de Ciências da Natureza, não faz qualquer menção ao brincar. Essa ausência representa uma lacuna significativa, especialmente se considerada sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky (1989), que reconhece o brincar como atividade essencial para a formação e construção social das crianças.

Vê-se, deste modo, que o brincar está ausente em 3 áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa); Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (Ensino Religioso).

Isso indica falta de integração com a perspectiva crítica de Vygotsky (1989), que enfatiza a importância das interações sociais na aprendizagem, o papel do mediador no processo educativo e a necessidade de um currículo que respeite a construção ativa do conhecimento. A ausência do brincar nessas áreas do conhecimento, indica que o brincar não é integrado nelas como base para aprendizagem, o que pode limitar abordagens mais dinâmicas e experimentais na BNCC.

As análises permitem inferir que Educação Física e Geografia se destacam por integrar o brincar de forma mais consistente em relação às outras áreas como Matemática, Artes e História. Esses resultados reforçam a necessidade de ampliar o uso do brincar no ensino fundamental, garantindo que ele seja valorizado não apenas em disciplinas tradicionalmente associadas ao movimento e à expressão, mas também nas áreas que envolvam o desenvolvimento do pensamento lógico e da compreensão científica.

A análise da BNCC revelou que, de modo geral, o brincar não é priorizado nas determinações curriculares do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a análise da BNCC, conforme Saviani (2020), permite salientar que a desvalorização do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental, trata-se de uma decisão curricular que define quais práticas são vistas como essenciais ou secundárias na formação da criança.

Nessa perspectiva, o brincar perde a importância, conforme se verifica no gráfico apresentado. Filipe, Silva e Costa (2021) salientam que essa padronização curricular baseia-se em teorias educacionais já criticadas por seu caráter restritivo e por empobrecer a formação humana, tornando o ensino mais mecanicista e menos significativo. Essa crítica se alinha diretamente à análise realizada nesta pesquisa, que evidencia a escassez do brincar no presente documento analisado, o que sugere uma visão tradicional e rígida de ensino. A escassez do brincar na BNCC não é um acaso, mas sim um reflexo de uma política educacional que prioriza conteúdos instrumentais em detrimento do desenvolvimento integral da criança. O brincar, que anteriormente era considerado essencial, passa a ter um papel marginal, isso significa que certos conhecimentos, práticas ou abordagens pedagógicas são colocados em um papel secundário ou até mesmo excluídos das diretrizes oficiais da educação. Na Educação Infantil o documento que orienta as práticas pedagógicas reconhece a brincadeira como uma atividade essencial, eixo

estruturante para o desenvolvimento da criança, porém, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, ocorre uma mudança brusca: o brincar deixa de ser um elemento nuclear e passa a ser visto apenas como um recurso complementar, secundário dentro do currículo. Essa concepção ajuda a compreender como a BNCC trata o brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental, que reflete a lógica criticada por Saviani (2020), em que certos aspectos pedagógicos são deslocados para um plano inferior, não sendo mais reconhecidos como fundamentais para o aprendizado.

3.2 BNCC: TENSÕES CURRICULARES E PRESSÕES MERCADOLÓGICAS

A BNCC tem sido amplamente debatida por seu papel na configuração dos currículos brasileiros e na definição das diretrizes que orientam a prática pedagógica. Ao analisar sua abordagem em relação ao brincar, no primeiro ano do Ensino Fundamental, é importante discutir se a BNCC está comprometida com uma educação que respeita o desenvolvimento infantil integral ou se responde prioritariamente a interesses mercadológicos e neoliberais.

A BNCC, ao padronizar currículos e priorizar competências avaliáveis, acaba marginalizando práticas pedagógicas como o brincar, especialmente no primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora valorizado na Educação Infantil, o brincar perde protagonismo ao ser tratado apenas como um recurso complementar, enquanto disciplinas voltadas para avaliações em larga escala ganham destaque. Esse processo reflete uma lógica neoliberal, como apontam Felipe, Silva e Costa (2021), em que o currículo atende mais aos interesses do mercado do que ao desenvolvimento integral da criança. A escola, nesse modelo, forma sujeitos adaptáveis ao mercado, restringindo a autonomia docente e favorecendo a comercialização de materiais padronizados. A escassez do brincar, portanto, não é apenas metodológica, mas política e revela uma escolha curricular que exclui saberes fundamentais para a formação crítica, contrariando a perspectiva de Vygotsky (1989) e Saviani (2020), que defendem uma educação humanizadora e emancipatória. Mesmo subordinada ao sistema capitalista, a escola pode ser espaço de resistência e transformação, desde que valorize práticas com intencionalidade pedagógica, como o brincar. Nesse sentido, não se trata de uma opção pedagógica sobre qual é a melhor

forma de ensinar as crianças, mas parte de uma decisão que está ligada às políticas educacionais e às influências do mercado, do governo e de grupos que disputam o controle do currículo.

> Uma vez inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, a escola vive uma contradição: por um lado, reproduz a contradição fundamental do capitalismo a divisão da sociedade em classes antagônicas – nos seus objetivos específicos de prover essa sociedade de um projeto educativo influenciado pelos interesses burgueses de formar os indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho e se submeter à intensificação e à precarização do trabalho; por outro, pode proporcionar os elementos necessários à compreensão crítica dessa realidade e sua transformação (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 02).

Portanto, Filipe, Silva e Costa (2021) fortalecem essa discussão, evidenciando que o documento não apenas organiza a educação, mas também define quais saberes e práticas são valorizados ou excluídos. Isso fica ainda mais evidente na análise das determinações da BNCC para o primeiro ano do Ensino Fundamental, que marginalizam o brincar dentro da proposta curricular em vez de considerar a brincadeira como uma possibilidade para o aprendizado, conforme defendido por Vygotsky (1989).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos componentes curriculares do primeiro ano do Ensino Fundamental, constantes na BNCC, cruzada com os fundamentos teóricos de Vygotsky (1989), a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2020) e a perspectiva crítica de currículo (Silva, 2007) possibilitou compreender que o brincar não está ausente, mas se apresenta de forma fragmentada e desigual, sendo mais valorizado em algumas áreas do conhecimento e estando ausente em outras, especificamente, nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências e Ensino Religioso.

O levantamento quantitativo das habilidades e objetos do conhecimento relacionados ao brincar revelou uma distribuição que, por si só, evidencia as prioridades curriculares: Educação Física concentrou cinco habilidades em que o brincar se mostra presente e dois

objetos de conhecimento em que o brincar é mencionado. Em seguida, Geografia apresenta três habilidades em que o brincar se mostra presente. Em Artes, o brincar mostra-se presente em duas habilidades. Matemática apresenta uma habilidade em que o brincar está presente. História apresenta uma habilidade em que o brincar está presente e o brincar é mencionado em um objeto de conhecimento. Língua Portuguesa, Ciências e Ensino Religioso não apresentam nenhuma ocorrência, totalizando zero, conforme o gráfico.

Ao integrar esses dados com o referencial teórico adotado, constata-se que a BNCC, no primeiro ano do Ensino Fundamental, não rompe com a lógica conteudista e disciplinar que historicamente orienta a escola. Ao contrário, reforça essa lógica ao priorizar habilidades mensuráveis e desvalorizar práticas formativas como o brincar, prática essa que, como destacado por Vygotsky (1989), é importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da linguagem, da imaginação, da autorregulação e das relações sociais da criança.

Portanto, é necessário ampliar o entendimento do brincar como estratégia de ensino em todas as áreas do conhecimento, não como concessão ao tempo livre, mas como prática pedagógica que favorece a construção crítica e ativa do saber. O brincar e o faz de conta não são apenas atividades recreativas, mas sim formas essenciais de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A capacidade da criança de transformar objetos simples em elementos simbólicos, de criar narrativas, papéis e mundos imaginários, representa um marco decisivo na construção da realidade e no amadurecimento das funções psicológicas superiores, conforme defende Vygotsky (1989). Brincar é, portanto, uma linguagem da infância e é através dela que a criança experimenta, investiga, comunica e aprende. A ausência do brincar nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Ensino Religioso, não representa apenas uma falha curricular.

Trata-se de um indício claro de um projeto educacional que prioriza habilidades técnicas, mensuráveis e alinhadas às exigências do mercado, em detrimento de práticas que favorecem a autonomia, a criticidade, a criatividade e a formação integral da criança.

O brincar, por não se encaixar na lógica da produtividade e da avaliação em larga escala, acaba sendo relegado ao plano do acessório ou do complementar. Essa contradição revela o quanto a proposta curricular ainda está distante de uma pedagogia verdadeiramente humanizadora, sendo que deveria atravessar todas as áreas do conhecimento como um fio

condutor que dá sentido às experiências escolares, favorece a construção ativa do saber e respeita o tempo da infância. Diante dos resultados obtidos com a análise da BNCC do primeiro ano do Ensino Fundamental, a pesquisa respondeu à questão norteadora, qual seja: a BNCC incorpora o brincar como base para a aprendizagem, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental? O brincar é mencionado, mas de forma tímida e superficial no documento.

Contudo, não se apresenta de maneira consistente a ponto de se afirmar que o documento incorpora o brincar como base para aprendizagem. O brincar aparece em algumas áreas do conhecimento e dois objetos de conhecimento dos componentes curriculares Educação Física e História. Nas áreas de conhecimento: Matemática, Artes e História, a inserção do brincar ocorre de maneira reduzida, pontual e secundária. Entretanto, em áreas como Língua Portuguesa, Ciências e Ensino Religioso, o brincar sequer é mencionado. Isso evidencia uma escassez do brincar, revelando uma abordagem pedagógica dissonante da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1989). Esta pesquisa mostra que ainda há um longo caminho para que as infâncias sejam, de fato, respeitadas em sua totalidade, com direito ao brincar, à criatividade, à experimentação e à construção ativa do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivanio; MACHADO, Gabriella Eldereti. (orgs.). **BNCC em cenários atuais**: currículo, ensino e a formação docente. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2021. E-book. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2021/09/posicionamento_entidades_BNCC_mattos_amestoy_tolentino.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro da. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–14, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.62580. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580. Acesso em: 27 mar. 2025.

FILIPE, Fabiana A.; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 29, p. 783-803, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296. Acesso em 18 fev. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (Orgs.). 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989. 168 p.

PALAVRAS FINAIS

Nenhum evento funciona sem o apoio de uma rede de pessoas!!!

Agradecemos a todos os organizadores, palestrantes, oficineiros, artistas, pareceristas, que de alguma maneira contribuíram para a concretização do evento.

Igualmente agradecemos a presença e participação de todos, que contribuíram com reflexões, questionamentos, argumentações, relatos de vivências, pesquisas, conversas com conteúdo inspirador para a práxis educativa.

Vamos continuar o trabalho coletivo e colaborativo, as aprendizagens e a práxis! Nos encontramos na próxima edição do ENCIPES em 2026.

Na Escola

Foi na escola que aprendi
Sobre plantas e animais
Dividi, multipliquei
Com três casas decimais

Hoje sei quais são as rochas
Que se formam nos vulcões
Fiz ditados, li poemas
Pontuei as orações.

[...]

Aprendi a picotar
Fiz centenas de postais
Sei os sólidos e as formas
Bissetrizes, diagonais

Decorei as dinastias
E o nome de cada rei
Ainda lembro as capitais
Dos países que apontei

[...]

Composição: Os Quatro e Meia



XXI ENCONTRO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO E XVIII SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO