

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XVII



Plínio Ferreira Pires

Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade

17^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre

17ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pires, Plínio Ferreira
P638P Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade
/ Plínio Ferreira Pires. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2025

123 f.: il

DOI: 10.37423/2025.edcl1236

ISBN: 978-65-5367-738-8

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ciências-humanas 2. sociedade 3. complexidades-da-sociedade I. Pires, Plínio Ferreira II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2025.edcl1236>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	5
ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO; UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE UMA ALUNA ATÍPICA NA PESPERSCTIVA DE SUA MÃE	
LARISSA MACHADO MORAES	
ROSALINA RODRIGUES VULCÃO	
IANCA LACERDA COSTA	
EDUARDA DE OLIVEIRA LIMA	
DOI 10.37423/251210528	
CAPÍTULO 2	47
ENTRE PALAVRAS E AFETOS: A CARTA COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO E VÍNCULO NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL	
LAISSE ANDRESSA NASCIMENTO DOS SANTOS	
DANIELLY WILKA BEZERRA GUEDES DE OLIVEIRA	
SORAIA LIRA DA SILVA	
DOI 10.37423/251210538	
CAPÍTULO 3	60
EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TEMÁTICAS DE INCLUSÃO DE PCD VIVENCIADAS NA GRADUAÇÃO	
Milton Vieira do Prado Junior	
Maria Carolina de Oliveira Regis	
Sandra Regina Canova Barroso	
Gabriella Colmanetti Sampaio	
Danilo Rodrigues Oliveira Cavalcante	
Uliciane Leite Torquato Braz	
DOI 10.37423/251210541	
CAPÍTULO 4	68
RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Milton Vieira do Prado Junior	
Maria Carolina de Oliveira Regis	
Gabriella Colmanetti Sampaio	
Sandra Regina Canova Barroso	
Danilo Rodrigues Oliveira Cavalcante	
Uliciane Leite Torquato Braz	
DOI 10.37423/251210542	

CAPÍTULO 5 76

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE
EDUCAÇÃO FINANCEIRA

César Augusto Arantes Júnior

Cláudia de Freitas Michelin

Eduarda Grasel Stieler

Ana Paula Fraga

Êmilly Macirio da Costa

DOI 10.37423/251210549

CAPÍTULO 6 105

O GOSTO DA LEITURA: UM PROJETO LÚDICO PARA DESPERTAR O PRAZER DE LER

Zeneide Gomes da Silva Benigno

Raquel Rosa da Silva

Luiz Daniel Lerro

DOI 10.37423/251210562

Capítulo 1



10.37423/251210528

ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO; UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE UMA ALUNA ATÍPICA NA PESPERCTIVA DE SUA MÃE

LARISSA MACHADO MORAES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

ROSALINA RODRIGUES VULCÃO

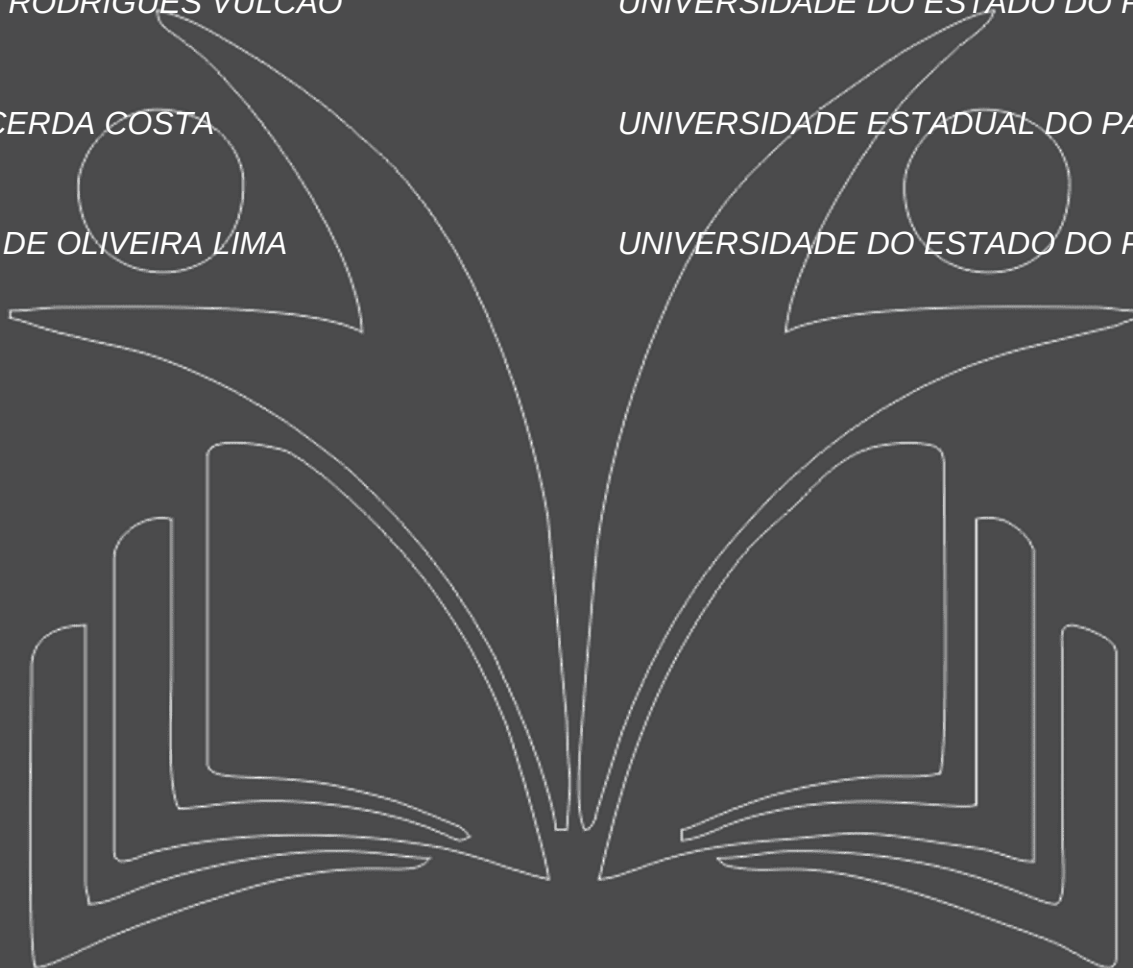
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

IANCA LACERDA COSTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

EDUARDA DE OLIVEIRA LIMA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ



RESUMO

MORAES, LARISSA MACHADO; VULCÃO, ROSALINA RODRIGUES NETA. ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO: Um Estudo de Caso sobre as Experiências Escolares de uma aluna Atípica na pesperctica de sua Mãe 2024. 49 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Química) - Universidade do Estado do Pará, Bagre, 2024.

O Transtorno do Espectro Autista também conhecido como TEA, é um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento do indivíduo, manifestando-se através de uma tríade que inclui desafios na interação social, dificuldades na comunicação e a presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos. Esta pesquisa, aborda o processo de inclusão de alunos com TEA no ensino regular, juntamente com metodologias que podem ser utilizadas nas aulas de ciências, tendo como objetivo analisar a inclusão no Ensino de Ciências no município de Bagre, por meio da experiência de uma ex-aluna com TEA inserida no ensino regular. A abordagem desta pesquisa é caracterizada como exploratória qualitativa, quanto aos procedimentos utilizados caracteriza-se como um estudo de caso. Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista despadronizada com a elaboração de um questionário. Após a implementação dos procedimentos, uma análise qualitativa-descritiva foi conduzida com base nos dados obtidos. Os resultados evidenciaram a falta de AEE (Acompanhamento Educacional Especializado) nas escolas da rede pública de ensino municipal e as consequências da sua ausência, caracterizando como essencial o AEE para a adaptação da criança com TEA na rede de ensino regular, bem como a importância de atividades lúdicos pedagógicas inseridas no ensino de ciências, sendo elas um fator-chave no engajamento para a aprendizagem significativa da criança com TEA, favorecendo a interação do aluno com a disciplina.

Palavras-Chave: Ensino de Ciências. Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Acompanhamento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de alterações do Neurodesenvolvimento que compromete a capacidade de se comunicar e manter relações sociais. As crianças já nascem com autismo, e desde de pequenas apresentam características que indicam a existência do transtorno, pois elas demoram a andar, não mantêm contato visual, tem mais apego a objetos do que a pessoas e comumente tardam a desenvolver a fala, sendo que nos casos mais graves elas nunca aprendem a falar. O déficit na comunicação faz com que geralmente estas crianças gostem de ficar isoladas das demais, e quando interagem têm dificuldade em interpretar expressões e se colocar no lugar do outro, dessa forma, se torna difícil manter uma conversa e até mesmo uma relação de amizade com outros indivíduos. É comum que pessoas do Espectro tenham apego à rotina, sendo resistente a mudanças, tendo estereotípias motoras, onde fazem movimentos repetitivos (Pontis, 2022).

Pela falta de profissionais especializados, muitas escolas não se sentem aptas para receber alunos com TEA, porém segundo a lei todos os cidadãos têm o direito de estudar, sendo assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 205. A oportunidade de estudar em classes regulares de ensino deve ser ofertada a todos, independente da etnia, cor ou deficiência, seja ela física, mental ou intelectual. Alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão presentes cada vez mais nas escolas e salas de aulas regulares, sendo assegurado por lei a elas o direito de uma educação de qualidade, com adoção de medidas que viabilizem a sua permanência em sala de aula, assim como a participação do processo educacional e a aprendizagem. (Brasil, 2015)

Em consonância com o parágrafo anterior, este processo de inclusão dos alunos é responsabilidade da Escola, professores, família e sociedade, pois o papel de cada um é fundamental para que haja possibilidades de inclusão do discente na sala de aula e no plano escolar, onde será feita a elaboração de propostas didáticas alternativas, que oportunizem seu avanço educacional.

O ensino de Ciências da Natureza é um importante meio para crianças com TEA se auto reconhecerem como parte do mundo em que habitam, entendendo sobre a importância da preservação, a vida no planeta, o autoconhecimento sobre o seu corpo, o desenvolvimento do senso crítico, a liberdade de expor a criatividade e se sentir pertencente a sociedade. No entanto, o Ensino de Ciências necessita de professores e uma escola bem preparada, para que assim possa gozar do seu potencial, sendo uma disciplina que irá auxiliar pessoas com necessidades especiais (PNE), todavia para que isso seja possível

é necessário fazer uma reorganização no planejamento escolar, para a iniciação de práticas e métodos que facilitem a aprendizagem, a tornando significativa.

Apesar desta problemática ser de muita relevância para a sociedade, ainda é um tema pouco abordado no Município de Bagre e raramente se discute sobre métodos e táticas que desenvolvam ações de inclusão, principalmente no que diz respeito ao ensino de Ciências da Natureza. Esta realidade de ter um aluno considerado como “especial” estudando nas escolas do Município é uma situação já vivenciada por uma das pesquisadoras, que experienciou a falta de atendimento educacional especializado (AEE) para um familiar diagnosticado com transtorno do Espectro Autista nível II de suporte. Na ocasião, a criança não obteve o amparo na rede de ensino do município de Bagre, tendo inclusive, que mudar de cidade para realizar atendimentos educacionais especializados. Estas situações aguçaram o desejo de desenvolver pesquisas destinadas ao município com o propósito de contribuir com o desenvolvimento educacional numa perspectiva inclusiva, para que assim, em breve seja viável uso de métodos e práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas municipais.

Porém é notório o aumento de casos de crianças diagnosticadas com TEA nas Escolas de Ensino Fundamental de Bagre, tornando imprescindível uma organização e mobilização para acolher estas crianças.

Assim, diante de tal circunstância a falta de amparo educacional especializado precisa ser debatida, para que não seja sonogado ao discente a oportunidade de gozar de uma experiência educacional de qualidade, que o viabilize a exploração de suas potencialidades. Perante ao exposto, tal questionamento passa a surgir: “Como está sendo a atuação docente com aderência ao ensino de ciências favorecendo a aprendizagem na perspectiva inclusiva?”

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Analisar a inclusão no ensino de Ciências no município de Bagre através da perspectiva de uma mãe atípica e sua filha.

2.2 Objetivos específicos

- a) Descrever e interpretar a vivência de um aluno autista nas aulas de Ciências;
- b) Investigar as práticas adotadas nas aulas de Ciências Naturais;
- c) Examinar a experiência de uma mãe atípica;
- d) Discutir sobre a relação entre a família e a escola.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista, é uma alteração comportamental que afeta o desenvolvimento neurológico e psicomotor dos indivíduos. De acordo com diversos relatos na literatura, o termo autismo foi inicialmente mencionado em 1911 por Eugene Bleuler, com a ideia de que o autismo era uma condição negativa associada à esquizofrenia. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu o autismo como uma “perturbação inata do contato físico”, após analisar 11 crianças desde o início de sua vida e identificar características como atraso na fala, dificuldade de interação social, padrões peculiares na forma que utilizavam seus brinquedos e o apego à rotina. Após seu estudo, o médico chegou à conclusão que essa condição não tinha relação com a esquizofrenia. (Costa, 2017; Janaina, 2022)

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger publicou um estudo que apresentava características semelhantes às descritas por Kanner, inclusive fazendo uso do termo autismo. Asperger chamava a atenção para a maneira ingênua com a qual os indivíduos se aproximavam de outras pessoas e a apreensão dos pais em aceitar essa condição, especialmente nos primeiros anos de vida da criança, algo que permanece presente até os dias atuais (Bosa, 2002; Costa, 2017).

Atualmente, o diagnóstico de autismo é emitido segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), sendo integrado ao grupo de transtornos do neurodesenvolvimento. O TEA não é classificado como uma síndrome ou doença, pois o seu gene causador não é conhecido, embora os comportamentos e déficits dos pacientes sejam semelhantes, não há uma identificação de genes em comum entre eles. O autista não possui características físicas que permita identificá-los, são

as características no comportamento que permite diferenciá-los (Pontis, 2022). Por isso a DSM-5 o define da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5, 2014)

Os principais sintomas do autismo são: dificuldade em se comunicar, dificuldade em manter amizades, movimentos repetitivos e estereotipados, e a necessidade de manter a rotina. Nesse sentido, uma criança do Espectro autista, pode demorar a desenvolver a fala, ou ter dificuldades em compreender contextos sociais à sua volta, assim como, dificuldades em manter contato visual com outra pessoa. Os movimentos estereotipados podem ser de coisas simples como abanar a mão, usar repetidamente a mesma roupa, falar a mesma palavra por diversas vezes ou até mesmo ficar por horas realizando uma única atividade. Por isso, a quebra de rotina é extremamente desconfortável para a pessoa com TEA. (Pontis, 2022).

A DSM-5 define especificadores de gravidade do comprometimento, estes se dividem em três níveis: leve, moderado e severo. Cabe destacar que os níveis podem variar de acordo com o contexto ou com o tempo. Sendo extremamente importante mencionar que o nível de gravidade não pode ser usado para determinar a escolha de serviços para a pessoa do espectro. Sendo que isto pode ser determinado apenas de acordo com as características individuais e metas pessoais da pessoa com TEA. (DSM-5, 2014)

No nível I de suporte: A pessoa precisa de auxílio razoável para se comunicar, tem pouco interesse em interagir socialmente, tem dificuldade em manter amizades, é resistente a mudanças, além de ter dificuldade em organizar e planejar, o que se torna um obstáculo para a sua independência. No nível II de suporte, o sujeito tem déficits considerados graves na habilidade de se comunicar socialmente, de forma verbal e não verbal. Os prejuízos afetam a sua comunicação mesmo com o apoio, este se limita apenas a interações de assuntos especiais que são de seu interesse. Sendo que este é inflexível à mudança da rotina, como também tem comportamentos repetitivos que têm frequência suficiente para serem notadas e por fim, dificuldade de mudar de foco ou ações. (DSM-5, 2014)

No nível III de suporte: O indivíduo tem déficits graves na habilidade de se comunicar de forma verbal e não verbal, assim como de iniciar um diálogo, e quando isto ocorre as abordagens são consideradas

incomuns se limitando apenas a questões que satisfaçam a sua necessidade o que em geral, são abordagens diretas. Este é inflexível a mudanças, se tornando completamente dificultoso lidar com a quebra de rotina, possui comportamentos restritivos e repetitivos com frequência, o que afeta diretamente as esferas da sua vida. (DSM-5, 2014)

Lara (2022) afirma que diagnosticar corretamente o TEA é uma tarefa complexa que só pode ser definida a partir de um olhar clínico, o que requer a observação contínua do comportamento do paciente e análise das informações dos familiares próximos, com a ajuda de formulários protocolados. Sendo importante destacar que alguns sintomas podem ser observados nos primeiros meses de vida da criança. A DSM-5 ainda apresenta algumas características associadas ao transtorno do espectro autista que podem ser observadas na infância, como: atraso na fala e falta de coordenação motora. Na adolescência e fase adulta é comum ser observado a autolesão, sendo eles propensos a ansiedade e depressão. Em alguns casos do espectro autista, ocorre a deterioração das funções motoras.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM-5, 2014, p. 53)

Por isso, é comum o espectro autismo ser denominado como Síndrome de Asperger, transtorno global e outros nomes, por se apresentar com diversas características. Em função disso o DSM-5 rotula o autismo como um “espectro”, pois ele se manifesta em diferentes níveis e intensidade, sendo os sintomas diversos, valendo ressaltar que muitos comportamentos repetitivos são parecidos, o que não significa que todos os casos são iguais, pois cada caso é único. (DSM-5, 2014)

A origem do TEA ainda não é totalmente compreendida, pois sua manifestação varia de forma única em cada indivíduo, tornando o processo de descoberta ainda mais complexo. Embora não haja cura para o espectro, existem métodos que podem estimular o progresso da criança e melhorar sua qualidade de vida. O ponto inicial surge dentro de casa, quando os pais ou responsáveis aceitam as condições de seus filhos e engajam-se na busca por melhorias que beneficiem a criança. A compreensão e apoio dos pais ou responsáveis são fundamentais para que a criança tenha acesso a diferentes áreas de sua vida, como a educação e a inclusão em escolas regulares comprometidas em oferecer um ensino adequado. É na escola que a criança irá desenvolver seu pensamento crítico, essencial para a sua integração na sociedade.

3.2 LEIS E DIRETRIZES QUE GARANTEM OS DIREITOS DA PESSOA COM TEA

Apesar do termo autismo ter sido pronunciado em 1911, apenas em 2012 foi instaurada uma lei que desse voz ao direito de pessoas com TEA, a Lei Nº 12.764 instaurada em dezembro de 2012, Lei Berenice Piana, que determina em seu Art.1º, inciso I, que é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma de:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, p. 1)

Em vista disso, se configura uma pessoa do Espectro Autista, apenas aquelas que se enquadram dentro das características expostas na lei, sendo importante ressaltar que ainda no Art. 1, inciso 2, desta mesma lei, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1). Dessa forma, passa a ser direito dela: Acesso à educação e ao ensino profissionalizante; O atendimento multiprofissional; Acesso ao mercado de trabalho;

Dessa forma, a pessoa com transtorno do Espectro autista tem o direito a estudar em uma escola regular, sendo garantido a ela um ensino profissionalizante. E para assegurar isto, foi estabelecido no art. 7 que a autoridade competente escolar é obrigada a aceitar a matrícula de alunos do espectro autista, ou com qualquer outra deficiência, tendo que pagar multa em caso de recusa. (Brasil, 2012)

Portanto, a escola deve estar preparada para receber estes alunos, contendo um profissional de apoio, para garantir um atendimento educacional especializado, e para que isso aconteça sem imposições, o Art. 2º, inciso VII, afirma que são diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012, p.2). Com o intuito de colaborar com a inclusão destes alunos a escola é incentivada financeiramente para que haja uma recepção de forma harmônica do aluno na instituição.

Desta forma, se fazendo valer aquilo que foi declarado em Salamanca, ao que diz respeito ao direito que toda criança possui a educação, sendo garantida a ela a chance de alcançar o nível de

aprendizagem adequado, ponderando que cada uma tem características pessoais e necessidades únicas. (Unesco, 1994)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, aborda os direitos do aluno, dando enfoque às singularidades de cada pessoa com deficiência, garantindo uma educação pautada na perspectiva inclusiva.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28, inciso IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

Art. 30, inciso VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa. (Brasil, 2015, p. 12-14)

Anelando a inclusão de alunos deficientes e superdotados no Município de Bagre, sua Lei Orgânica de 25 de março de 1990, prevê a necessidade de assistência escolar para os alunos, assim, no Art. 170, de parágrafo único é estabelecido que:

O atendimento educacional será especializado para os superdotados e para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, inclusive educação para o trabalho, ministrado preferencialmente na rede regular de ensino, nos diferentes níveis, resguardadas as necessidades de acompanhamento e adaptação garantindo-lhes materiais e equipamentos adequados. (Bagre, PA, 1990, p. 43)

Por mais que tal determinação conste na Lei orgânica do Município de Bagre, quando se trata de pôr em vigor, a realidade é distinta, pois o que se pode constatar é o descaso pela mesma, nestes casos Santana e Silva salientam que ter leis que ampara pessoas do espectro Autista é uma grande conquista, mas que ainda se faz necessário que elas sejam postas em prática, através de ações que efetivem esses direitos, assim, sendo necessária uma cobrança de todas as partes que envolvem esse processo, ou seja, a escola, o governo e a comunidade . Deste modo teremos escolas mais aptas para fazer a inclusão se tornar uma realidade. (Santana, 2015; Silva, 2015)

3.3 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E COMO ELA SE DÁ

Após a Constituição Federal de 1988, o governo passou a buscar maneiras de avanços na área da educação inclusiva, criando leis que amparam crianças e adultos deficientes. Um exemplo é a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que tem como objetivo garantir a pessoas com deficiências o direito de uma educação inclusiva de qualidade, essa legislação garante que tais alunos recebam um atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas em que passam a frequentar, além de terem acesso a utilização de metodologias adaptadas e professores capacitados para atender às suas necessidades específicas (Brasil, 2015). No entanto, apesar de leis e projetos que respaldam esses estudantes, na prática, as escolas não estão promovendo uma inclusão de maneira efetiva, pois carecem de projetos eficazes que de fato incluam esses alunos no ensino e convívio com os demais colegas, pois é na escola onde temos o primeiro contato com outras crianças. (Gomes; Oliveira, 2021)

De acordo com Gomes e Oliveira (2021), ainda que o início do processo de inclusão comece em sala de aula através do professor que está próximo do aluno, é essencial contar com o auxílio das escola, pois mesmo que a educação inclusiva seja um desafio a ser superado em sala de aula, ela deve ultrapassar os limites da mesma, e para que seja efetivada de forma adequada em um espaço escolar, é necessário realizar ajuste em diversos fatores, como currículos, espaços físicos, adequação de recursos e estratégias de ensino, sempre levando em consideração as necessidades e características individuais de cada aluno, para que assim esse aluno tenha um desenvolvimento satisfatório no ensino.

Dessa forma, o projeto de inclusão de cada escola deve buscar formas de incluir esse aluno, sem reajustes e apoio não só dos professores, mas também da administração pedagógica da escola e da família dos alunos, não será possível ocorrer uma inclusão satisfatória.

Para Mantoan (2015), a inclusão se justifica porque a escola é para grande maioria dos alunos, o único espaço onde ele adquire conhecimento, sendo assim é necessário que seja um local que proporcione desenvolvimento do seu senso crítico e identidade sociocultural. Em seu livro sobre inclusão a mesma afirma que:

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. (Mantoan, 2015, p. 29)

Nesse sentido, Lara (2022), destaca que o professor precisa entender os gostos e interesses do aluno, como por exemplo: um personagem ou um objeto de sua estima, para que este venha vincular com o que se busca ensinar, e assim se desenvolva um relacionamento entre o docente e o aluno. A declaração de Salamanca (1994) ressalta a importância de entender as peculiaridades do aluno e a

necessidade de adaptação nos currículos de acordo com a capacidade de cada criança, ponderando seus interesses e suas privações. No entanto, quando se fala no papel da escola e do professor na inclusão Lara apresenta a seguinte problemática:

É importante considerar que a formação inicial dos professores, na maioria das vezes, não oferece suporte para que os mesmos se sintam preparados para atender alunos com necessidades educativas especiais como no caso do TEA, por isso se torna necessário a criação de programas de formação continuada que auxiliem e preparem estes profissionais a fim de tornar a inclusão de alunos com TEA algo possível. (Lara, 2022, p. 31)

Diante disso, é de extrema importância que o docente se sinta apto a ensinar a criança e a explorar as suas potencialidades, e a formação continuada é um precursor para que isto venha acontecer. Lara (2022) faz menção ao desafio enfrentado pelos professores de Ciências com relação à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em suas aulas, frisando que é possível adaptar e assim adequar materiais para que o aprendizado tenha significado na vida da criança, mesmo que este possua comprometimento na fala e no comportamento.

3.4 O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TEA

O parâmetro curricular nacional de Educação define o Ensino de Ciências da Natureza como “um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo”. (Brasil, 1997) Com base nisso, Moura (2020) pressupõe que o ensino de ciências auxiliará crianças com Transtorno do Espectro Autista a se tornarem adultos funcionais, que sabem lidar com tarefas do cotidiano.

Silva (2016) aponta o ensino de ciências como um importante componente curricular, onde os alunos irão criar o senso crítico e desenvolver a criatividade, e assim assumir seu papel na sociedade. Dessa forma, é possível compreender que o ensino de Ciências auxiliará a criança TEA a se sentir parte da sociedade, levando em conta todo o seu histórico de exclusão. Mas para que isso se torne possível a compreensão do docente é fundamental, por isso, Rômulo Rodrigues (2020), expressa que perceber a importância do Ensino de Ciências para o cotidiano dos alunos é dever do docente em exercício da função. É fundamental que o professor reconheça que o conhecimento científico é um forte auxiliador na vida da criança com TEA.

A necessidade de irmos além das palavras e sermos capazes de ler a linguagem escrita na natureza, na tecnologia e em tudo o que nos cerca, encontra caminho na alfabetização/letramento científico em busca de conhecimentos que facilitem a todos uma leitura mais abrangente e crítica de mundo. (Silva, 2016, p,23)

Silva (2016) faz menção a uma linguagem que está escrita na natureza, que só pode ser decifrada através da alfabetização científica, de maneira que todos os cidadãos passem a possuir um senso crítico sobre o mundo. O mesmo autor declara que a alfabetização e o letramento científico são indispensáveis no contexto atual, levando em consideração a forma em que os relacionamentos têm se dado, e a maneira em que as dinâmicas sociais têm se estreitado diante dos avanços tecnológicos. Mediante a isto, o ensino de Ciências da Natureza seria o precursor para alcançar a sociedade. Neste contexto, Moura questiona a forma em que o Ensino de Ciências tem sido abordado com pessoas do espectro autista.

Após analisarmos a relação histórica entre a sociedade e as pessoas com deficiências, as questões levantadas foram: “Como o ensino de Ciências vem sendo abordado com os alunos com TEA? Será que o ensino de Ciências é trabalhado com esse público?”. (Moura, 2020, p.51)

Ao questionar se o ensino de Ciências é realmente trabalhado e como ele é repassado para alunos com TEA, Moura (2020) expõe questões de extrema importância, que precisam ser debatidas, uma vez que a maioria dos professores têm receio em ensinar alunos atípicos. Essa insegurança é observada principalmente entre os professores de ciências, pois ainda persiste a crença de que o ensino de Ciências é complexo e difícil de ser compreendido.

Dentro dessa perspectiva, Orrú (2016) afirma que muitas escolas no Brasil se eximem da responsabilidade de proporcionar uma educação adequada para todos os alunos da turma, usando diagnósticos como justificativas sobre quem é ou não capaz de compreender determinados conteúdo. De acordo com a autora, esse modelo educacional pautado no déficit, prejudica o aluno, pois é muito voltado para aquilo que ele não consegue fazer, esse método resulta na destruição da autoestima do educando, fazendo com que haja comparação com os demais colegas por meio da imposição de rótulos. A autora ainda enfatiza que:

Nessa prática aparentemente linear, não são levados em conta o aprendiz, suas singularidades no aprender, seus interesses, sua criatividade, suas possibilidades de aprender de maneiras diferentes e seus interesses por “coisas” diferentes que podem lhe ser extremamente úteis na vida em sociedade, afinal de contas, grande parte dos conteúdos ensinados até mesmo na faculdade não preparam os alunos para serem bons profissionais, faltam as experiências. (Orrú, 2016, p. 9) (*Grifos nossos*)

Nesse sentido, é essencial que o professor esteja apto a explorar as potencialidades do aluno com TEA, considerando suas singularidades, como a dificuldade de interação e o apego à rotina, assim como o isolamento que por diversas vezes é causado pelo preconceito (Lara, 2022). Dessa forma o professor assume a responsabilidade de aprimorar a sua aula pensando no todo. Segundo Lara (2022) o Ensino

de Ciências tem passado por diversas reformulações, demandando dos professores uma adequação a essas mudanças, sendo necessário que o docente apresente componentes contextualizados relacionados ao cotidiano do aluno, a fim de criar uma conexão e despertar o interesse do educando.

De acordo com os PCN 's de Ciências, estabelecer uma relação entre o conhecimento advindo do aluno e aquilo que se busca ensinar é primordial para a estruturação do pensamento particular do discente, assim como o pensamento científico que está sendo desenvolvido. É essencial que seja dada à devida importância à criação de laços afetivos, para que seja oportunizada à criança um encontro entre ela, o seu professor e o mundo. E dessa forma, haja uma relação entre ensino e a aprendizagem, para que esta tenha um significado na vida do aprendiz. (Brasil, 1997)

Diante disso, um dos desafios significativos que o professor de ciências encontra é a dificuldade em desenvolver metodologias adaptadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para garantir a plena participação de alunos com TEA nas aulas de ciências, é crucial que haja uma adaptação ou adequação de recursos e materiais didáticos disponíveis.

3.5 O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA AULAS DE CIÊNCIA

As metodologias são formas de fazer com que o aluno tenha uma participação ativa e constante no seu processo educacional, de maneira reflexiva para que este esteja motivado a aprender e construir convicções e passe a desenvolver autonomia. Para isso é utilizado a pintura, experimentação, desenho, e outros, sendo que, em todas as etapas devem ser orientados e acompanhados pelo professor para que o discente possa avançar mais profundamente na aprendizagem. (Bacich; Moran, 2017)

Em seu produto educacional, Lara (2022), ressalta a relevância em abordar de maneira eficiente o ensino aprendizagem de alunos com TEA, enfatizando que este processo abrange diferentes aspectos como cognitivos, emocionais e psicomotores, assim como em que qualquer outro aluno. Sendo assim, é essencial que os profissionais da educação estejam preparados para adaptar e implementar métodos eficazes nesse processo de aprendizagem. É importante compreender que os alunos com TEA, aprendem de forma variável, sendo necessária a busca por métodos e procedimentos específicos que possibilitem o envolvimento desses alunos em sala de aula.

A escolha correta das estratégias educativas adaptadas é de suma importância para o sucesso na aprendizagem porque quando nos referimos a crianças com TEA, podemos compreender que as mesmas possuem peculiaridades e respostas diferenciadas frente às atividades em sala de aula. (Silva; Balbino, 2015, p. 2)

Portanto, o professor passa a ser responsável por elaborar métodos que auxiliem no ensino e aprendizagem do aluno com TEA, tais métodos devem levar em consideração as características pessoais do educando. Para identificar e conhecer essas características, Lara (2022) destaca o quão crucial é estabelecer uma relação sólida entre professor e aluno, pois a eficácia da metodologia empregada pelo professor depende dessa interação. A autora ainda enfatiza sobre a importância do uso de metodologias no ensino de ciências para crianças com TEA, destacando a dificuldade que estes têm para compreender conceitos abstratos, apresentando assim, o uso de recursos visuais, táteis e auditivos no processo de aprendizagem da criança para alcançar os objetivos propostos na ementa das aulas.

A inserção de um audiovisual em sala de aula deve estar voltada à impulsão do processo de ensino-aprendizagem, tendo o educando como centro, ou seja, levando em conta suas concepções, conhecimentos e interesses. É importante considerar o prazer que pode ser proporcionado ao aluno, não apenas depois da construção do conhecimento, mas principalmente durante esse processo. (Rodrigues, 2020, p.35)

Para Rodrigues (2020), o aluno deve ser o centro do processo de Ensino, ou seja, cada método e recurso didático utilizado em sala de aula devem estar pautado no interesse do aluno, para que assim, a aprendizagem seja significativa durante o seu processo de construção, pois as metodologias estariam baseadas nos gostos e características de cada discente.

Rodrigues (2020) em sua dissertação apresenta o uso de desenhos como *Dragon Ball*, *Naruto* e *One Piece* que eram do gosto pessoal de seu filho autista para criar um método de lhe ensinar Ciências, este formulou contos que apresentavam seu filho como o personagem principal, o tornando responsável por resolver os problemas do cotidiano dele, e este utilizava a Ciência como recurso para a solução. Pedro o menino autista “Nesses contos associa conteúdos de ciências, tais como: solubilidade, compostos orgânicos, matéria, energia e reações químicas a uma história vivida pelo protagonista” (Rodrigues, 2020, p. 34). Através do seu trabalho ele demonstra que o uso de metodologias voltadas ao interesse de alunos com TEA obtém resultados.

Nesse sentido, o professor terá a incumbência de estar inovando suas práticas, tendo sempre flexibilidade e compreensão em sala de aula, estando consciente de que o processo que se constitui em educar uma criança com TEA é complexo, mas é possível desde que ele trabalhe de forma organizada, também é importante que os alunos com TEA tenham uma rotina no cotidiano escolar, a sala deve ser adaptada de uma forma que contribua diretamente para a aquisição do aprendizado deles. (Silva; Balbino, 2015, p. 2)

Crianças com TEA enfrentam dificuldades para se adaptar e interagir em sala de aula, muitas vezes parecendo desinteressadas em cumprir certas tarefas e atividades atribuídas pelo professor. Em

grande parte dos casos, essa falta de resposta decorre da dificuldade de compreender o que lhes é solicitado, e não de uma inclinação para se isolar ou evitar contribuir nas atividades com os demais colegas. Portanto é crucial compreendê-las para incentivá-las a permanecer em sala de aula e, desse modo, promover o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. (Lara, 2022)

Diversos métodos estão disponíveis para auxiliar na adaptação de crianças com TEA, tanto na escola quanto em casa. Essas estratégias podem ser ajustadas por pais e professores com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas, como comunicação, capacidade cognitiva e psicomotora. Como exemplo, Janaina Lara (2022), destaca três métodos e tratamentos para o TEA muito utilizados na educação e que apresentam comprovação científica: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionado à comunicação (TEACCH), Sistema de Comunicação através da Troca de figuras (PEC'S) e o método de Análise Aplicada do Comportamento (ABA).

O modelo TEACCH, é baseado nas características do comportamento e descrição de conduta, ou seja, esse modelo é adaptado de acordo com as especificidades de cada criança com TEA, com base na Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. Este método utiliza figuras e gestos sincronizados com a fala, o que auxilia no desenvolvimento da comunicação funcional, na estrutura de linguagem oral e literária, viabilizando a compreensão dos significados do mundo. (Carvalho e Onofre, 2007, p. 6). Seu objetivo está em promover o desenvolvimento e a educação dos indivíduos com TEA visando autonomia para a vida adulta. Através do ensino estruturado, ambiente organizado e previsível, que orientam o que fazer, como fazer, onde fazer e o que fazer em seguida, busca-se fomentar a independência do aluno e aprimorar sua capacidade de compreender o que as pessoas lhe comunicam. Isso propicia uma adaptação individualizada, aprimorando as habilidades por meio de técnicas educacionais e compreensão do déficit. (Lara, 2022)

Outro método utilizado é o PEC'S, um sistema de comunicação alternativo baseado na troca funcional de imagens, que tem como objetivo a melhora da capacidade física, cognitiva e comunicativa de crianças com TEA. O conceito por trás do PEC'S é promover a autonomia da criança autista na hora de se comunicar e fazê-lo perceber a importância de sua voz, incentivando-o a perceber que se pode alcançar mais ao expressar-se verbalmente. Além disso, ele também ensina a estrutura da linguagem, utilizando figuras de objetos, lugares e ações para que a criança tenha oportunidade de sinalizar suas necessidades e ser compreendida. (Lara, 2022)

É crucial ressaltar que, embora esse método seja muito útil para a comunicação entre pares e desenvolvimento na fala, gradativamente deve ser reduzido da rotina da criança para que ela crie independência na hora de se comunicar. O PEC'S inicialmente era muito utilizado na rotina de crianças de cinco ou menos anos de idade, que não tinham desenvolvido sua fala até a entrada na escola, atualmente esse método passou a ser utilizado também em adolescentes e adultos, mostrando sucesso em seus resultados. (Lara, 2022)

Segundo Lear (2004), ABA originou-se da teoria Behaviorista, a qual se dedica à observação, análise e explicação das interações entre o ambiente em que a pessoa está inserida e o comportamento humano, resultando em uma compreensão mais profunda da aprendizagem.

Esse método é reconhecido para muitos educadores como um dos mais eficazes para ser utilizado no ambiente escolar, pois tem como objetivo identificar os comportamentos e habilidades de crianças com TEA que precisam ser aprimorados, por meio de uma coleta de dados minuciosa realizada antes, durante e após as atividades, sendo fundamental no progresso individual de cada criança.

Tanto no ABA quanto no TEACCH, as atividades são personalizadas de acordo com as características e necessidades específicas de cada criança com TEA, buscando desenvolver as potencialidades gradativamente no cotidiano da criança. (Lara, 2022) Cada atividade é elaborada de maneira simples para facilitar a aprendizagem. Além disso, a criança é incentivada por respostas e comportamentos corretos, recebendo recompensas, uma vez que reforços positivos, contribuem para a repetição de comportamentos desejados. Esse método é contra qualquer tipo de punição e necessita da família para um resultado satisfatório. (Sá et al, 2017)

3.6 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

É importante que a escola e a família caminhem sempre juntas, com objetivos comuns, pois não adianta a escola fazer todo um trabalho de intervenção buscando que aquela criança se desenvolva, conquiste sua autonomia para, ao retornar a sua casa, a família desfaça esse trabalho. A casa deve ser um ambiente onde possa acontecer a continuação do tratamento, como por exemplo, na questão da autonomia. (Nascimento, 2017, p.23-24)

Nascimento aponta a importância da cooperação da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois o lar é o ambiente onde a criança mais irá passar o seu tempo, assim, a família tem a responsabilidade de dar continuação ao trabalho desenvolvido na escola. Outro fator importante é citado por Pitombeira, Teixeira, e De Oliveira (2022), a relação entre a escola e família de alunos com

TEA, pois esta é fundamental para a adaptação e a aprendizagem do mesmo, levando em conta a singularidade do discente, e o conhecimento advindo da família de suas características pessoais, dessa forma promover uma relação entre o lar e a escola, conseqüentemente promove uma relação de confiança entre o docente e o discente, assim garantindo ao aluno os cuidados adequados.

Os membros da família, na maioria das vezes, compreendem a funcionalidade da criança e têm inúmeras informações que podem ser utilizadas pela escola para o processo de acolhimento e adaptação dessa criança [...]. É preciso compreender, no entanto, que muitas famílias enfrentam situações difíceis para as quais não foram preparadas ou se quer desejaram, porém convivem com as crianças por maior tempo e são qualificadas para dizerem de quais ajudas precisam, embora os profissionais tenham que disponibilizar as estratégias para alcançar os objetivos. (Lizeo, 2021, p. 48)

Lizeo salienta que a família é o grupo de pessoas que mais tem conhecimento sobre as potencialidades da criança, mas que é necessário compreender que muitas delas não estavam preparadas para receber uma criança com TEA, pois muitos têm pouco conhecimento sobre o transtorno, renda insuficiente para adquirir o laudo, não tem condições de arcar com o acompanhamento especializado, entre outras inúmeras questões. Mesmo que muitos enfrentem estas problemáticas, ainda são as pessoas mais próximas do aluno. Por isso que a autora afirma que “[...] nesse momento, os profissionais da escola devem estar preparados para o acolhimento e a escuta qualificada dessa família na busca por desenvolver uma parceria”. (Lizeo, 2021, p. 48)

A declaração de Salamanca reforça a importância da parceria entre os administradores escolares, professores e pais das crianças, para que assim, possa se fazer possível uma educação pautada na inclusão.

Art. 57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; o enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca.

Art.59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças. (Salamanca, 1994 p.16-17)

Entende-se, portanto, que a educação do aluno deve contar com a participação da família, assim como dos professores e profissionais especializados, sempre com enfoque na sua integração escolar

(inclusão), integração na sociedade, potencialização das suas habilidades e ensino profissionalizante, que é o seu direito legal, segundo a Lei nº 12.764/12.

Portanto, a construção de uma escola inclusiva em que haja parceria entre a família e os profissionais envolvidos nos remete a uma mudança de paradigma, da forma como vemos a deficiência, a diversidade cultural entre as famílias e suas manifestações e até mesmo o papel da escola. (Lizeo, 2021, p. 49)

Assim, uma escola que vise à inclusão de alunos teria que redefinir os seus currículos e a forma que se é trabalhado os conteúdos dentro da sala de aula, assim como o próprio ambiente escolar, dispondo-se a ouvir e pôr em prática aquilo que se é conversado com a família do aluno, quebrando assim um paradigma, tornando real a ideia de inclusão.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

Esta investigação se caracteriza como uma abordagem qualitativa descritiva, uma vez que os dados coletados são apresentados por meio de transcrições de textos, fala dos entrevistados e áudios. Durante o seu processo de construção, há um aprofundamento contínuo, não apenas no resultado da pesquisa, mas também durante a investigação e coleta de dados, visando compreender os participantes da pesquisa e concentrar-se em aspectos da realidade que não podem ser medidos em números. O estudo envolve um universo de significados, valores, crenças e motivações. (Minayo, 2007; Schmidt, 1995)

Esta pesquisa é classificada como exploratória, a qual Gil (2002) descreve como um método detalhado e profundo, focado em poucos objetos, o que permite maior familiaridade com o problema, assim como amplo detalhamento do mesmo, sendo possível fazer a exploração de situações da vida real e a formulação de hipóteses. Alguns procedimentos, como levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas no problema e análises com exemplos que estimulam a compreensão, são essenciais para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos utilizados nesta pesquisa, destaca-se o estudo de caso, que, segundo Gil (2007), é um método distintivo da pesquisa exploratória que permite uma análise minuciosa e abrangente. De acordo com Fonseca (2002), o estudo de caso pode ser conduzido adotando uma abordagem interpretativa, que buscar entender o funcionamento do mundo sob o

ponto de vista do participante, ou uma abordagem pragmática, que busca oferecer uma perspectiva mais amplamente possível e coerente, do objeto de estudo sob o olhar do investigador.

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Bagre- PA, pertencente à mesorregião do Marajó, com duas pessoas naturais do município. A primeira é uma ex-aluna da rede pública de ensino fundamental, que é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, que desistiu dos estudos no oitavo ano, a qual por questões éticas nomeamos nesta pesquisa como "Valentina", o nome em questão foi escolhido por ser o nome de uma personagem de desenho infantil, no qual Valentina é um elefante fêmea que representa crianças autistas. E a segunda entrevistada é a mãe da jovem, que acompanhou todo o seu processo de desenvolvimento pessoal e estudantil, assim como, teve experiências diretas com relação à inclusão e exclusão de sua filha do sistema educacional municipal. A escolha pelos participantes se deu por Valentina ser a única pessoa com laudo médico de TEA que estava cursando o ensino fundamental, sendo que os demais encontrados estão no ensino básico, ou não possuem laudo.

4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a obtenção dos dados, conduziu-se uma entrevista despadronizada, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), é quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão. E para a melhor obtenção de dados foram pré-elaboradas perguntas que apresentavam a função de manter o foco da pesquisa. Dessa forma, foi elaborado um questionário com 12 perguntas direcionadas à mãe de Valentina. É importante mencionar que todas as questões foram elaboradas após uma extensa pesquisa sobre Educação inclusiva, relação família e escola, e o ensino de ciências voltado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a entrevista feita com Valentina, foi utilizado imagens do sistema reprodutor feminino e do ciclo da água, para que a mesma identificasse as imagens e descrevesse sua experiência em sala de aula com os assuntos que lhe foram apresentados no primeiro momento. Além das imagens, foi realizado alguns testes através de atividades básicas com conteúdo de ciências do 3ºano ao 8º ano do fundamental, a fim de identificar o seu nível de conhecimento com relação a conteúdos de Ciências da

Natureza. Durante o processo das entrevistas foi feito o uso de gravadores para registrar as respostas, e de um caderno para anotações complementares.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após o processo das entrevistas, foi feita a transcrição de todas as falas das entrevistadas e resultados obtidos através do teste aplicado, para que assim, fosse possível fazer a análise dos dados adquiridos. Após esse processo, foi realizada uma análise descritiva, que tem por objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. (Gil, 2002, p. 44)

A opção por este método de análise se objetivou em detalhar a pesquisa desenvolvida, analisando as respostas e vivência de cada uma das entrevistadas, a fim de, proporcionar uma nova visão do problema.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão expostos os resultados desta pesquisa em dois tópicos. O primeiro tópico aborda a descrição da entrevista realizada com a Mãe de Valentina, além de reflexões e discussões de temas tratados durante o encontro. Em seguida, o segundo tópico apresenta os detalhes da entrevista conduzida com Valentina, assim como suas características e gostos, juntamente com atividades realizadas para avaliar seu desempenho nas aulas de ciências, seguido de observações sobre os métodos utilizados em sala de aula.

5.2 ENTREVISTA E PONTO DE VISTA DE UMA MÃE ATÍPICA

A entrevista com a mãe de Valentina contou com 13 perguntas que se referiam a: vivência da filha na escola, o transtorno do espectro autista, o relacionamento com os professores, o ensino de Ciências, as medidas da gestão escolar e o processo de inclusão no Ensino no município de Bagre. A primeira pergunta teve por objetivo compreender a visão do Transtorno do Espectro Autista, na vida da mãe de Valentina e para que isso se tornasse possível, iniciamos o questionário com a seguinte pergunta: “Para

você o que é o transtorno do Espectro autista?” a qual ela respondeu com uma descrição, da seguinte forma:

É uma criança ser especial, para o resto da vida vai ser assim. Vai ter que ter o acompanhamento, pois não são iguais as outras crianças. São muito difíceis de lidar, pois com tudo eles podem se irritar, mas tem que ter paciência o tempo todo. (Fala da mãe de Valentina, entrevista, 2024)

A definição da mãe de Valentina para o TEA é abrangente, pois a mesma considera o autismo como algo que torna a filha diferente das outras crianças, sendo necessário que este tenha uma atenção especial. Vale ressaltar que em diversos momentos a mesma disse que não sabia falar sobre, mas suas falas são representações do reflexo da convivência com a filha, dos seus costumes e trejeitos. Fazendo referência a isso, Lizeo (2021) expressa a dificuldade de muitos pais para receber uma criança com TEA, por diversos fatores, e a falta de preparo é uma das mais recorrentes, pois muitos pais desconhecem o espectro, suas características e singularidades, dessa forma, Lara (2022) define o TEA como uma síndrome comportamental que afeta o desenvolvimento motor da criança e que possui características abrangentes que prejudica a sua interação social e comunicação.

A segunda pergunta direcionada à mãe está relacionada ao diagnóstico de Valentina e os sinais que foram evidentes para determinar que sua filha tem um transtorno. Esta fez um relato sobre a infância de Valentina e as características que foram determinantes para que ela procurasse o auxílio médico para obter o diagnóstico de TEA:

Ela é adotiva, e com um ano e três meses ela não falava e não andava, ela foi crescendo e só começou a falar com cinco anos. Por ela ser uma criança que nunca interagiu com as outras, sempre ficava isolada. Com um tempo ela foi evoluindo, mas com muita dificuldade de aprender. Quando percebemos isso, decidimos levá-la ao médico para avaliação, e o neurologista a diagnosticou com autismo grau leve e um pouco de retardamento mental. Ela é moça de 18 anos, mas tem a mentalidade de uma criança. (Fala da mãe de Valentina, entrevista, 2024)

Todas essas características e deficits que são relatados como partes do cotidiano da Valentina na infância são citadas na DSM-5, e esta caracteriza como grau leve, o nível um de suporte, que exige apoio, pois o indivíduo tem dificuldade de interação, inflexibilidade a mudanças de rotinas, problemas de organização que por consequência inviabilizam a sua independência. O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, ainda salienta que “Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (p. ex., atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção)”. (DSM-5, 2024, p.55)

Como consta no DSM-5 (2024), muitas crianças e adultos com TEA também são diagnosticados com Deficiência intelectual, como no caso de Valentina, conforme relatado por sua mãe durante a entrevista. Segundo Freitas et.al (2016) crianças diagnosticadas com TEA e DI, apresentam necessidades específicas diferentes daquelas com TEA e DI isolados, o que aumenta a necessidade de suporte em atividades diárias, seja na escola ou em casa. Para a sua adaptação na escola e em sala de aula é necessário amparo especializado e personalizado, pois cada caso requer métodos únicos. Com um acompanhamento especializado a adaptação dessa criança no ensino regular se torna mais suportável. Assim, a terceira pergunta direcionada à mãe de Valentina foi se em algum momento ela recebeu Atendimento Educacional Especializado no ensino regular, a mãe respondeu que Valentina não teve acesso a esse tipo de acompanhamento durante toda a sua vida escolar, e que o município não disponibiliza ou não oferece AEE nas escolas.

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, é garantido a toda criança com deficiência o direito a receber um acompanhamento educacional especializado no ensino regular, assim como a assistência de um profissional para acompanhá-la nas atividades realizadas nas dependências da escola. (Brasil, 1996). Esse profissional não só auxilia nas tarefas, mas também colabora com o professor na construção do currículo escolar, moldando-o de acordo com as especificidades de cada aluno, ajudando na adaptação e desenvolvimento desse aluno nas atividades construídas em sala de aula. A ausência desse suporte foi um grande obstáculo para Valentina durante sua vida escolar, conforme relatado por sua mãe, levando-a a repetir várias vezes o ano letivo por não conseguir acompanhar o conteúdo que estava sendo ensinado:

Na escola a maior dificuldade é a falta de um cuidador e eles não quiseram disponibilizar, alegando que o município não tem condições. Com isso ela acaba não conseguindo acompanhar as aulas. A escola insistia que ela tinha que acompanhar os demais alunos e ela ia ficando para trás. As meninas que estudavam com ela foram todas pro ensino médio, e a minha filha não terminou nem o sétimo ano.

Ela sofreu muito bullying, porque as outras crianças criticavam e ela não aceitava, então ela brigava muito na escola, e os professores nunca foram de amparar ela. (Fala da mãe de Valentina, entrevista, 2024)

Quando questionada sobre a maior dificuldade que elas enfrentaram na escola, ela relatou três situações: a primeira foi a falta de um mediador; a segunda a descrença da escola no laudo médico da filha; a terceira: recorrentes sessões de bullying na sala de aula. A mãe afirmou categoricamente que a escola insistia que o município não tinha como bancar um mediador apenas para a filha dela,

expondo que esta iniciou seus estudos com 4 anos de idade e desistiu da escola no início de seus 18 anos, parando no 7º ano do ensino fundamental, após incessantemente não ter seus direitos acatados.

A lei Nº 12.764 no artigo 4, garante que a criança do Espectro Autista não será submetida a discriminação, ou qualquer situação desumana. Definindo como diretriz no art.3 que quando comprovada a necessidade de acompanhamento especializado, a pessoa com TEA receberá um acompanhante nas classes regulares de ensino. Quando a escola se recusa a providenciar um acompanhante para o aluno alegando falta de verba para isto, ela está indo contra a uma política Nacional, pois ainda na lei Nº 12.764 se caracteriza como diretriz de política nacional o financiamento para a formação e capacitação de profissionais para o atendimento de pessoas do Espectro Autista. (Brasil, 2012)

Mediante ao relato sobre a falta de aceitação do laudo médico de Valentina por parte da escola, foi questionado com a mãe sobre o relacionamento entre os professores e sua filha, e esta alegou que em nenhum momento os professores tentaram manter uma relação com Valentina, pois afirmavam que ela era como as demais crianças e que não tinha nenhuma deficiência. Seguindo este ponto, a próxima pergunta foi sobre a elaboração de atividades pensadas nas dificuldades de Valentina e se em algum momento um professor fez uma atividade à parte para ela. A sua resposta foi a seguinte:

Separado não. Eles queriam que ela acompanhasse as outras crianças, por isso muitas crianças na mesma condição que ela, desistem de estudar, pois não tem o incentivo necessário para eles permanecerem. (Fala da mãe de Valentina, entrevista, 2024)

Em todos os momentos, fica claro que a escola e o corpo pedagógico não oferece auxílio nenhum para Valentina, tratando com descaso a comprovação de que ela se encaixava como uma aluna com deficiência, assim a privando de explorar as suas próprias potencialidades, por falta de estímulo para que isso se tornasse possível. A LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) declara que é dever do Estado, escola, família e sociedade, garantir educação de qualidade para pessoas com deficiência, fazendo adoção de medidas individualizadas e coletivas, elaboração de um plano de ensino especializado, e se preciso for, fazer um estudo de caso para aprimorar as medidas pensando na singularidade do indivíduo, para que este venha permanecer na escola e participar do processo de aprendizagem. (Brasil, 2015).

Após a declaração de que nenhum professor havia elaborado uma atividade com o uso de metodologias para a aprendizagem significativa na vida de Valentina, a pergunta seguinte fez menção ao ensino de Ciências e a relação de Valentina com a disciplina. Questionamos com a mãe se em algum

momento Valentina demonstrou interesse ou predileção pela disciplina de Ciências da Natureza. Ela respondeu que não, que a filha em alguns momentos demonstrava dificuldade até para pronunciar os nomes da parte do corpo humano.

Ela só tirava nota baixa na disciplina de ciências. Porque ela tinha muita dificuldade de aprender e gravar as coisas, ela aprendeu poucas coisas. Até hoje ela ainda erra algumas palavras do corpo humano, ela fala "Canio" e eu a concerto falando que é "Crânio". Ensino os nomes como: face, olho e boca. Até hoje ainda batemos nessa tecla com ela. (Fala da mãe de Valentina, entrevista, 2024)

Conhecer o seu próprio corpo é fundamental para o ser humano, para ele se reconhecer como parte do mundo em que vive, compreender as transformações e aprender sobre suas próprias limitações e capacidades, o ensino de Ciências é o precursor para que isto se torne possível na vida dos cidadãos. Pois segundo o PCN o ensino de Ciências da Natureza: “colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo.” (Brasil, 1997, p. 21). No caso de Valentina, a mãe relata que ela não tem lembranças de ter aprendido sobre isso na escola, tão pouco chegou a comentar em algum momento sobre as aulas de Ciências.

O papel do professor é essencial na transmissão do conhecimento, dessa forma, é necessário que ele conheça plenamente o aluno que será o receptor do seu ensino. Para conhecer o aluno e seus gostos de maneira mais eficaz, é de extrema importância o relacionamento entre o educador com a família do discente. Nesta perspectiva, a penúltima pergunta fez menção ao tema relação família e escola, sendo questionado com a mãe se ela mantinha alguma relação com a escola e se em algum momento essa aproximação teve iniciativa por parte do professor ou da gestão escolar, ela respondeu com um breve relato. “Não, eles só me chamavam quando ela chorava na escola, mas nunca faziam perguntas sobre ela ou algo do tipo, só me chamavam quando acontecia algum problema”. (Mãe de Valentina, entrevista, 2024)

Entende-se que a relação da Família com a escola e os professores é essencial para o bom andamento do ensino e aprendizagem de crianças com TEA, pois os pais e familiares conhecem os gostos da criança, assim como suas limitações, o que pode auxiliar o professor a elaborar métodos para o ensino do discente. Segundo Lizeo (2021) a família é quem mais conhece a criança e está qualificada para dizer de qual ajuda o discente necessita, mas é necessário que haja parceria entre os profissionais e a família, pois muitas delas enfrentam situações difíceis, e é neste momento que o profissional irá atuar, pois irá ouvir e acolher para desenvolver uma parceria.

Dessa maneira, a Declaração de Salamanca evidencia que: “A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social”. (Salamanca, 1994 p.16)

Após declarar que não havia um relacionamento e comunicação entre a escola e ela que era a responsável por Valentina, a última pergunta feita foi a seguinte: segundo a sua experiência como mãe de uma pessoa com TEA, você acredita que em Bagre há inclusão educacional no ensino de Ciências?

Não existe inclusão educacional, porque minha filha nunca foi acolhida pela escola como uma criança deficiente, eles sempre falavam que ela era como as outras crianças. Em nenhum momento fizeram atividades separadas para ela, nunca nenhum professor entrou em contato comigo para falar sobre ela, a não ser que ela chorasse na sala de aula. No ensino de Ciências ela sempre tirou notas baixas e durante um dos períodos de prova a professora chegou a não deixar ela fazer a avaliação porque não havia completado uma atividade, sendo que ela não conseguia acompanhar o ritmo das outras crianças. Eu tentei contratar um cuidador para auxiliar ela na escola, mas a direção da escola não permitiu e ela continuou a estudar sem uma ajuda especializada. Até a iniciativa de ensinar a ela sobre as partes do corpo humano só veio porque o médico me orientou a ensinar ela a falar. (Mãe de Valentina, entrevista, 2024)

É evidente que pela perspectiva da mãe de Valentina, não está havendo inclusão no ensino de ciências no município. Através de seus relatos percebe-se que o problema não reside unicamente no docente que ministra as aulas, mas sim na gestão pedagógica como um todo. Diversos fatores nos levam a esse viés, como a recusa para a contratação de um profissional especializado, até a privação em realizar uma prova junto com os demais colegas. Segundo Mantoan (2015), é necessário que tanto a escola, quanto o profissional de ensino estejam empenhados em fazer com que o aluno seja incluído, para que o ensino regular não caia nos mesmos serviços segregados do ensino especial, onde exclui e oprime o aluno com deficiência, e para isso o papel do professor é de extrema importância nesse processo inclusivo, pois o professor é o responsável pela turma e é quem está na linha de frente durante o ensino- aprendizagem.

Assim, vale ressaltar que a responsabilidade pela a inclusão não deve recair unicamente sobre o professor, uma vez que o trabalho colaborativo é essencial para garantir uma inclusão eficaz. Cada profissional da área educacional possui um papel significativo na aplicação de práticas inclusivas, sem o apoio da gestão escolar, o professor não conseguirá repassar com excelência seus conteúdos em sala de aula.

A declaração da mãe evidencia a importância do comprometimento de cada profissional da educação. Mediante a situação exposta por ela, surge a reflexão se de fato as crianças com TEA estão tendo acesso

ao ensino de ciências, pois ao dizer que sua filha não conseguia acompanhar as demais crianças e sofria com a falta de atividades adaptadas especificamente para ela, a mãe narra um cenário de exclusão.

Dentro dessa perspectiva, a preocupação com essa questão se dá pelo fato de o ensino de ciências ser fundamental para o desenvolvimento da criança em diversas esferas de sua vida, pois a prepara para a fase adulta, visto que a criança tem a oportunidade de aprimorar sua criatividade, ampliar o conhecimento sobre o mundo ao seu redor e compreender suas transformações. No entanto, através das declarações da mãe de Valentina, ficou evidente que a menina não teve acesso a um ensino de Ciências que possibilitasse seu autoconhecimento, o que acarretaria no desenvolvimento de sua criticidade e criatividade, levando-a a promover sua autonomia na sociedade.

5.3 CARACTERÍSTICAS DA PARTICIPANTE DA PESQUISA: ENTREVISTA COM VALETINA

A entrevista de Valentina contou com 8 perguntas, e três atividades para testar seus conhecimentos científicos, a fim de identificar quais assuntos foram trabalhados com ela na escola, sua experiência escolar e a sua relação com o ensino de Ciências da Natureza. Abaixo temos um quadro apresentando os gostos e características de Valentina, que proporciona uma primeira compreensão sobre a nossa participante. Todas as informações foram obtidas da entrevista conduzida com mãe e filha.

Quadro 1: Características de Valentina

Sexo	Feminino (X) Masculino ()
Idade	18 anos
Ano letivo	Desistente, interrompeu seus estudos no 8º ano
Onde mora	Em casa própria junto com seus pais adotivos.
Diagnóstico do TEA	Apresentou os primeiros sinais aos 2 anos de idade, e aos 4 anos sua mãe buscou o diagnóstico após notar que Valentina ainda não havia desenvolvido sua fala.

O que mais gosta de fazer	Comer doces, desenhar, pintar e brincar com sua coleção de bonecas
----------------------------------	--

Fonte: Autoras (2024).

A partir deste quadro é possível conhecer melhor Valentina e compreender seus gostos e fases educacionais. Diante de tais conhecimentos pré-estabelecidos através das respostas da mãe iniciamos a entrevista de Valentina a qual a primeira pergunta teve por objetivo conhecer a sua perspectiva do seu relacionamento com a escola, professores e colegas. Para isto, foi questionado sobre seu interesse nos estudos e se a mesma gostava da escola e de estudar, ao que ela respondeu:

Não conseguia ficar na sala, era muita gente, muito barulho e aí eu vinha embora e quando chegava em casa eu ficava melhor, porque eu não gosto de muito barulho me agonia. (Valentina, entrevista, 2024)

Depois de relatar sua dificuldade em conseguir permanecer na aula por diversas vezes, foi-lhe questionado se isso ocorria pelo fato de a sala estar lotada de alunos, ao que Valentina confirmou, afirmando que a presença de tanta gente fazendo barulho ao seu redor a incomodava e lhe causavam muitas dores de cabeça. De fato, o ambiente em que a criança com TEA está inserida desempenha um papel crucial em sua adaptação na sala de aula, pois pessoas com TEA tendem a apresentar sensibilidade auditiva, e o desconforto com os ruídos constantes ao seu redor a deixa estressada, algo difícil de se controlar, principalmente com uma sala lotada.(Lara, 2022)

Dentro desse contexto, a criação de um ambiente escolar adaptado ao TEA, seria uma solução ímpar para a adaptação de Valentina e de outras pessoas com TEA na sala de aula.

Atualmente, existem diversos métodos pedagógicos que podem ser empregados de forma interdisciplinar, utilizados especificamente para a introdução de alunos com TEA na sala de aula, ajudando na comunicação com o professor e demais colegas. Os mais utilizados, PEC`S e TEACCH já foram citados nos dados desta pesquisa.

Dando seguimento na entrevista com Valentina, foram realizadas as seguintes perguntas, com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre a perspectiva dela em relação às aulas de ciências e sua adaptação- ou falta dela- à disciplina mencionada.

Você se lembra das aulas de ciências?

Mais ou menos, pouca coisa

Por que? Você não gostava das aulas?

Não gostava muito

Por que? A professora não lhe dava atenção?

Não, a professora até que era legal, ela me dava atenção, eu é que não gosto muito e não conseguia prestar atenção (Entrevista de Valentina, 2024).

Por meio do breve relato de Valentina acima, referente à disciplina de Ciências, podemos observar que ela tinha pouca afeição por essa disciplina. Contudo, o questionamento que surge diante disso é: Qual seria o motivo desse desinteresse? Vários podem ser os motivos que acarretam o desinteresse de uma pessoa em algo. É comum não se identificar com determinadas disciplinas e ter dificuldades em se concentrar nos conteúdos da matéria em questão.

Conforme Moura (2020) menciona, nem sempre o que pode ser interessante para o professor, será interessante para o aluno. Muitos estudantes não demonstram interesse por Ciências, mas é necessário encontrar maneiras de garantir que esses alunos adquiram conhecimentos sobre os conteúdos relacionados à disciplina. E a forma como esses conteúdos são repassados desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Nesse viés, Lara (2022) frisa a importância de estabelecer conexões entre os conteúdos e o cotidiano do aluno, é preciso que o educador avalie seu aluno e estabeleça métodos que facilitem a aprendizagem, buscando formas de incluir esses alunos nas atividades realizadas em sala de aula, não só do aluno atípico, mas também do aluno neurotípico. Durante os relatos de mãe e filha, foi perceptível uma lacuna nesses quesitos.

Quando questionada sobre qual disciplina mais lhe interessava, Valentina respondeu que gostava muito de artes, pois nas aulas ela tinha liberdade para fazer pinturas. De acordo com Lara (2022) crianças com TEA tendem a se interessar mais por atividades lúdico pedagógicas, algo evidente no relato de Valentina, várias vezes ela frisou que amava pintar, desenhar e brincar. Mediante a tal relato, foi indagado sobre o ensino de Ciências, buscando informações sobre os métodos adotados nas aulas e se nelas ela já havia feito trabalhos de pinturas. Sua resposta foi afirmativa, salientando que a professora por diversas vezes, principalmente nas séries iniciais, lhe repassava trabalhos usando pinturas.

É de extrema relevância o fato de que Valentina se lembra claramente das aulas de Ciências nas quais foi utilizado a pintura, por mais que atividades assim não fossem tão frequentes, na percepção de Valentina elas eram constantes. Mas a realidade das aulas vivenciada por ela era frequentemente acompanhada pela mãe, que apresentou uma percepção diferente dos métodos adotados para o ensino e aprendizagem da filha, pois ao acompanhar os exercícios que eram repassados e os relatos diários de Valentina após as aulas, definiu os métodos de ensino como tradicionais, com atividades nas quais a filha não conseguia acompanhar e compreender, ocasionando assim a repetência da filha por diversas vezes, tendo como consequência notas muito baixas na disciplina.

A memória de Valentina das aulas de pintura representa o quanto foi marcante para ela o uso deste recurso, e o quanto esse artifício transformou está aprendizagem significativa. Lara (2022) fala da importância do uso de recursos didáticos que estimulem a percepção sensorial, sendo eles: visuais, táteis e auditivos, os quais devem ser adaptados para alunos com TEA, para assim facilitar a aprendizagem. A autora ainda afirma que mesmo que a inclusão de um aluno autista não seja uma tarefa fácil, é possível adaptar materiais e métodos que tornem a aprendizagem significativa. Para isso é necessário que o docente conheça o aluno, para criar formas de incluir e ensiná-lo, tendo em vista que a inclusão não isenta o docente de repassar para o aluno autista aquilo que está proposto no currículo, mas que este pode ser repassado e trabalhado de outras formas.

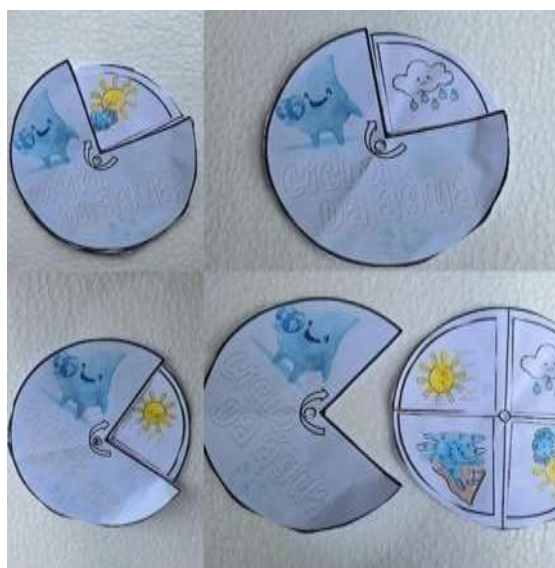
Assim que finalizadas as perguntas para Valentina, foram realizadas algumas atividades de ciências do 3º ao 8º ano, a fim de avaliar mais profundamente a assimilação do conhecimento de Valentina ao longo de sua trajetória escolar, assim como a sua experiência com o ensino de Ciências Naturais. As atividades foram organizadas da seguinte maneira: primeiramente, foram realizadas atividades correspondentes aos níveis mais avançados do Ensino Fundamental, como 8º, 7º e 6º anos. Após avaliar a percepção de como Valentina estava aprendendo sobre os conteúdos, a abordagem passou a ser voltada para atividades de Ciências do 5º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Sendo assim, na primeira atividade realizada foi abordado sobre o sistema reprodutor feminino conteúdo de Ciências do 8º ano. Inicialmente foi mostrada uma ilustração sobre o sistema reprodutor feminino, onde Valentina foi questionada se ela já havia estudado ou se ela se recordava de ter visto algo semelhante, ao que ela respondeu: “Não me lembro, eu não sei”. Em seguida, foi explicado como funcionava o sistema reprodutor feminino e a importância de saber sobre o conteúdo em questão.

Durante a atividade, Valentina demonstrou interesse pelo assunto, embora tenha admitido que estava um pouco confusa e com dificuldades de compreensão.

Diante deste cenário optou-se por relembrar conceitos a partir de atividades do 7ºano. A opção por explicar um pouco dos conteúdos repassados surgiu depois da percepção de que Valentina estava com dificuldades para recordar o que havia sido ensinado e em qual ano do ensino fundamental ela deveria ter aprendido sobre o assunto. No primeiro conteúdo, foi explicado para Valentina o ciclo da água, utilizando ilustrações e gestos que facilitassem sua compreensão. Em seguida, foi proposta uma pequena atividade interativa sobre o ciclo da água, solicitando que Valentina indicasse cada etapa através de colagens.

Imagem 1: Atividade interativa sobre o ciclo da água



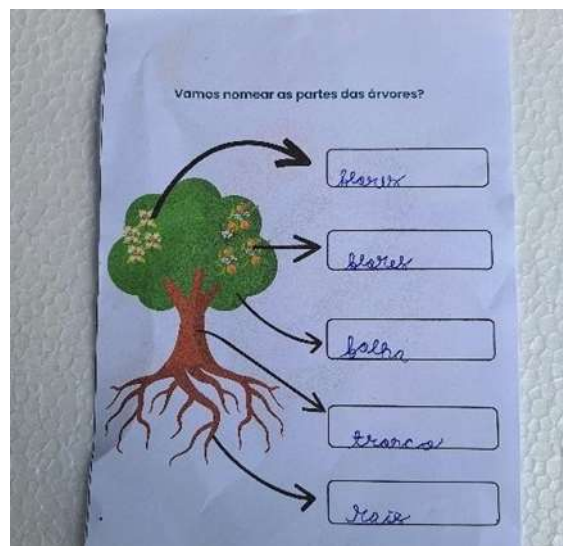
Fonte: Autoras, 2024

Durante sua participação na atividade, ela completou todo o processo de recorte e colagem, porém, quando solicitado que indicasse cada etapa do ciclo, Valentina não soube responder. Dessa forma, optou-se por abordar com ela assuntos do 6º ano do ensino fundamental.

Os conteúdos abordados foram sobre as células eucariontes e procariontes, bem como sobre o dia da árvore. Primeiramente, foi perguntado se Valentina conseguia diferenciar a célula eucarionte da célula procarionte, e ela admitiu ter pouco conhecimento sobre o assunto, mas expressou interesse em aprender. Por conseguinte, foi explicado para ela a diferença entre as células e suas funcionalidades, utilizando ilustrações como recurso. Após a explicação, Valentina pediu para ver as imagens das células mais de perto e fez algumas perguntas sobre cada uma, nos revelando que era a primeira vez que as

via. Ao longo do desenvolvimento da atividade e absorção do conteúdo, Valentina ocasionalmente se distraía, ou perguntava sobre a mesma coisa mais de uma vez. Na sequência foi repassado um conteúdo sobre a importância do dia da árvore para o planeta terra e como complemento, ela foi solicitada em fazer uma atividade que consistia em identificar partes de uma árvore.

Imagem 2: Atividade do dia da árvore



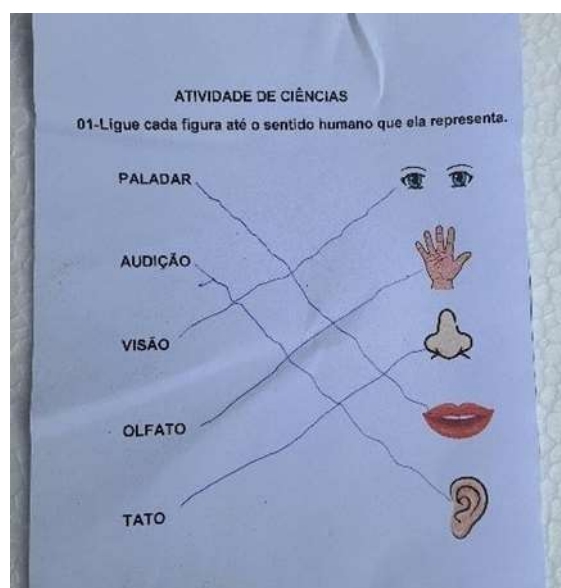
Fonte: Autoras, 2024

Valentina, demonstrou certo entusiasmo dizendo lembrar e saber sobre o assunto, com isso, ela completou a atividade sozinha e sem auxílio, na atividade em questão ela cometeu apenas um erro ao se referir ao fruto como flores.

Dando seguimento, passou-se para o conteúdo seguinte, que abordava o tema do 5º ano sobre o corpo humano, dando enfoque nas partes que constitui a cabeça, tronco e membros, sendo mostrada apenas uma ilustração para exemplificar cada uma dessas partes e destacando os órgãos associados a elas. No decorrer da exposição do assunto, Valentina compartilhou que sua mãe a ensinava sobre as partes do corpo humano, mencionando apenas as partes visíveis como a cabeça. Enquanto se recordava, Valentina ia apontando na ilustração a qual parte do corpo humano ela estava se referindo, confirmando o que sua mãe havia dito anteriormente, inclusive durante seu relato Valentina se referiu a uma parte da cabeça como "canio".

Posteriormente, foi solicitado que ela fizesse associações entre imagens representativas dos sentidos humanos e seus respectivos nomes. Durante a produção dessa atividade, a mãe de Valentina compartilhou que vem ensinando a filha desde muito cedo sobre os sentidos humanos, pois considera algo essencial para a comunicação de sua filha com os outros.

Imagem 3: Atividade sobre os sentidos humano do 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Autoras, 2024

Valentina realizou a atividade com mais facilidade do que nas anteriores, confundido apenas o olfato e tato, porém logo corrigiu-se, demonstrado ter habilidade no assunto. Ao concluir todas as tarefas, percebeu-se que Valentina teve um desempenho melhor nas atividades sobre o dia da árvore do 6º ano e sobre o sentido humano conteúdo do 3º ano. Diante disso surgiu o questionamento, de como que ela se recordava de atividades sobre conteúdos que ela aprendeu há muito tempo e não conseguia reproduzir ou se lembrar das atividades de anos mais recentes.

Após os questionários e atividades aplicadas, foi evidenciado que Valentina tem na memória apenas conteúdos que foram trabalhados nas séries iniciais, que por consequência ela se interessou, pesquisou na internet e conversou com a mãe. Conteúdos recentes como os do sétimo ano não foram lembrados, pois Valentina não se sentia confortável na aula e pela falta de um mediador a mesma não conseguiu se integrar com a turma e professor. Quando questionada sobre qual disciplina mais gostava, ela deixou claro que as aulas de artes eram suas preferidas, pois ali ela tinha liberdade para pintar, o que também ela fazia nas aulas de Ciências das séries iniciais das quais ela se lembrava claramente dos assuntos.

Portanto, fica claro que Valentina não se encaixa no grupo dos alunos desinteressados por ciências. Ela apenas não teve acesso a uma abordagem de ensino que melhor se adequasse a ela e facilitasse sua aprendizagem. Valentina demonstrou ser uma moça inteligente, atenciosa e curiosa, mesmo não entendendo alguns assuntos, seu desejo em compreender era evidente. Por vezes durante a entrevista

parecia não estar prestando tanta atenção, mas logo voltava ao foco, motivada por estímulos ou algo que chamasse sua atenção. Esse cenário reforça a visão de diversos autores que afirmam que crianças com TEA precisam de atividades e intervenções que possibilitem sua compreensão no assunto a ser repassado. Apenas inserir a criança na sala de aula do ensino regular não possibilita uma aprendizagem eficaz, precisa-se de métodos que facilitem sua interação com os colegas, professores e, conseqüentemente, com o conteúdo que a criança necessita para seu desenvolvimento. (Mantoan, 2015)

Os dados obtidos através desta pesquisa reforçam a importância de metodologias e abordagens no ensino de Ciências que viabilizem ao aluno a exploração de suas potencialidades levando em consideração as suas características pessoais. Apresentando o ensino de Ciências Naturais como disciplina fundamental para a formação de alunos com TEA, para que estes se sintam parte do mundo onde habitam, e assim obtenham o autoconhecimento, sendo crucial o auxílio do professor, da família e escola neste processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho de conclusão de curso foi apresentar o Ensino de Ciências numa perspectiva inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista no município de Bagre-PA, afim de debater métodos e táticas que desenvolvam ações de inclusão na rede de Ensino Fundamental do Município, a partir de um Estudo de Caso realizado com uma mãe atípica e sua filha, ex-aluna da rede pública de Ensino de Bagre.

Com o propósito de analisar a inclusão no ensino de ciências no município de Bagre, definiu-se quatro objetivos específicos: a) Descrever e interpretar a vivência de um aluno autista nas aulas de Ciências; b) Investigar as práticas adotadas nas aulas de Ciências Naturais; c) Examinar a experiência de uma mãe atípica; d) Discutir sobre a relação entre a família e a escola.

Assim, os objetivos propostos foram alcançados ao longo da pesquisa, do mesmo modo, a pergunta feita inicialmente foi respondida. Pois através das entrevistas foi possível constatar que o ensino de Ciências não vem sendo trabalhado de maneira inclusiva para alunos com TEA, visto que se fez evidente a ausência do uso de metodologias nas aulas de ciências que fossem direcionadas a alunos com TEA. O relato da mãe com relação ao percurso escolar da filha, detalhou a falta de acompanhamento especializado ao longo de seu desenvolvimento estudantil, assim, ressaltando a importância do AEE.

Dessa forma, uma das questões ímpares para o discurso de desenvolvimento de métodos e práticas inclusivas nas aulas é o envolvimento dos pais na vida escolar do filho e sua importância, além da parceria entre pais/responsáveis e instituição de ensino, por ser crucial para a adaptação da criança na escola, algo que não fez parte da realidade vivenciada pelas participantes desta pesquisa.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi de extrema importância, uma vez que, permitiu uma ampla visão da realidade vivenciada e expostas neste trabalho, pois através das entrevistas despadronizadas foi possível ter um contato direto e mais íntimo com as participantes, o que nos direcionou a situações ímpares para o alcance dos objetivos propostos. Ademais, o uso de atividades e imagens propiciou a descrição de forma clara da experiência de Valentina, assim como o seu conhecimento na disciplina de Ciências da Natureza e seus gostos pessoais, além de dar a ela a oportunidade de se lembrar dos conteúdos.

Diante disso, ao fim deste trabalho se torna imprescindível uma ampla melhoria na atuação docente, que esteja pautada numa abordagem inclusiva no ensino de ciências, todavia, é de extrema importância que os professores tenham acesso a uma formação continuada, visto que, muitos não se sentem capacitados para receber alunos com TEA ou com qualquer outra deficiência, seja ela física, mental ou intelectual. Esse é um desafio a ser superado por todos os professores, especificamente os que atuam na área das Ciências, disciplina que envolve conteúdos abstratos ao qual é imprescindível o uso de metodologias adaptadas que possam envolver efetivamente o aluno.

No entanto, por meio desse estudo, foi possível constatar que para o professor conseguir realizar uma aula inclusiva e interativa, o apoio da gestão pedagógica é crucial na construção do ensino, tanto dentro quanto fora da sala de aula. O processo de inclusão é complexo e requer a colaboração de todos os profissionais da educação, além de uma estreita parceria entre família e escola, pois através dessa parceria teremos a possibilidade de criar metodologias que beneficiem alunos com TEA e consequentemente todos os alunos da rede de ensino.

Portanto, esta pesquisa contribui para que futuros estudos possam se basear nas informações nela estabelecida e consequentemente construir projetos que possibilitem a inclusão de alunos atípicos na rede de ensino de maneira eficaz, buscando incluí-lo no ensino de ciências e integrá-lo com os outros colegas, por meio de métodos que facilitem a aprendizagem, garantindo assim seu acesso a uma gama de conteúdos essenciais para seu desenvolvimento crítico e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; SLEE, Roger; BOM, Marnie. A declaração de Salamanca: 25 anos depois. *Jornal Internacional de educação inclusiva*, v. 23, n. 7-8, pág. 671-676, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora, 2017.

BAGRE-PA, Lei Orgânica do Município de Bagre, 1990. Disponível em: [https://bagre.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/LEI-ORGANICA-DO-MUNICA_PIO-](https://bagre.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/LEI-ORGANICA-DO-MUNICA_PIO-DE-BAGRE.pdf)

[DE-BAGRE.pdf](https://bagre.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/LEI-ORGANICA-DO-MUNICA_PIO-DE-BAGRE.pdf). Acessado em: 20 de fevereiro de 2024

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Decreto nº13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. Ministério da Educação – MEC. 1996.

_____. Lei nº 12.764/12. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: editora Unijuí, 2000.

COSTA, Fihama Brenda Lucea da. *O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DE FREITAS, Patrícia Martins et al. Deficiência Intelectual e o transtorno do espectro autista: fatores genéticos e neurocognitivos. *Pedagogia em Ação*, v. 8, n. 2, p. 1-11, 2016.

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e debate em Educação*, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas SA, 2002.

GOMES, Tereza Helena Piedade; DE OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 12, n. 4, p. 1-18, 2021.

LARA, Janaina Vieira. Ensino de Ciências: estratégias metodológicas voltadas para alunos com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

LEAR, Kathy. Ajude-nos a Aprender, (Help us Learn: A Self-Paced Training Program for ABAPart1:Training Manual), A.V.Canadá, 2004.

LIZEO, Ligia Maria de Almeida. Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I. 2021

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. Por quê, Summus Editorial, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. – 5.

ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada.25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOURA, Tiago Fernando Alves de. Forças entre nós: o ensino de Ciências para alunos com transtorno do espectro autista. 2020.

NASCIMENTO, T. T. C. A inclusão de uma criança com TEA na rede privada de ensino: um estudo de caso sobre a parceria escola família. 2017. 66 f. Trabalho de Conclusão

ORRÚ, Silvia Ester. Aprendizizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Editora Vozes Limitada, 2016.

PITOMBEIRA, Lorena Maria; TEIXEIRA, Jeannie Fontes; DE OLIVEIRA, Amanda Carvalho. A importância da família na aprendizagem da criança autista: uma análise bibliográfica. Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

PONTIS, Marco. Autismo: O que fazer e o que evitar: Guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Editora Vozes, 2022.

RODRIGUES, Rômulo Ronne Pereira. Pedro e o Poder da Inclusão: o ensino de ciências para alunos de ensino fundamental diagnosticados no espectro autista usando narrativas heroicas. 2020.

SCHMIDT, ARILDA GODOY. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63 1995

SILVA, M.K.; BALBINO, E.S. A importância da formação do professor frente ao Transtorno do Espectro Autista – TEA: estratégias educativas adaptadas. VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/ I encontro nordestino de inclusão na educação superior. UFAL. v. 1, n.1 2015

SILVA, Viviana Freitas da. A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica. 2016

APÊNDICE



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS NATURAIS

QUESTIONÁRIO, PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

1. Sexo: _____
2. Estado civil _____
3. Quantos anos você tem? _____
4. Quantos filhos você tem? _____
5. Para você, o que é TEA?

6. A partir de quando você identificou sinais de TEA em sua filha?

7. Quais características a fizeram acreditar que seu(s) filho(s) era autista?

8. Sua filha é ou já foi acompanhada por algum profissional da saúde ou da educação?

9. Por quanto tempo sua filha frequentou a escola? Houve repetição em algum ano? se sim, quais os motivos?

10. Qual a maior dificuldade/problema vocês já enfrentaram na escola?

11. Segundo a sua experiência como mãe de uma criança autista, você acredita que em Bagre há Inclusão Educacional?

12. Qual a experiência da sua filha com aulas de ciência? Em algum momento ela demonstrou interesse pela área?

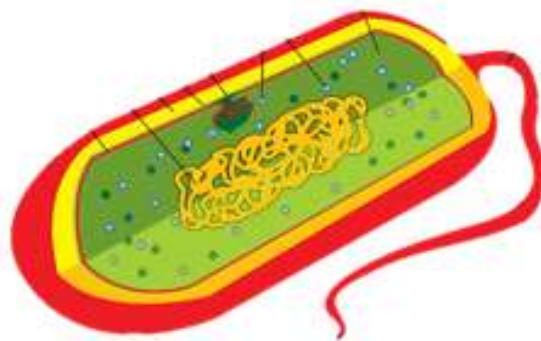
13. Quais métodos de ensino os professores de ciências aplicavam em sala de aula para a aprendizagem da sua filha?

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**ATIVIDADE DIAGNÓSTICA, PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO**

Identifique através das imagens ilustradas abaixo, qual célula é eucarionte e procarionte:



Imagens de células procariontes e Eucariontes, representando conteúdo do 6º ano EF.

BUNDE, Mateus. Células Procariontes. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/biologia/celulas-procariontes>. Acesso em: 01 de março de 2024

MAGALHÃES, Lana. Células Eucariontes. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/celulas-eucariontes/>. Acesso em: 01 de março de 2024

ANEXO II

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS NATURAIS

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA, PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO



Ilustração do ciclo da água, representando conteúdo do 7º ano.

GUITARRARA, Paloma. "Ciclo hidrológico"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/ciclo-agua.htm>. Acesso em 01 de março de 2024

ANEXO III

GOVERNO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS NATURAIS

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA, PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO



Ilustração do sistema reprodutor feminino, fazendo referência ao conteúdo do 8º ano.

DIANA, Juliana. Sistema Reprodutor Feminino. *Toda Matéria*, [s.d]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sistema-reprodutor-feminino/>. Acesso em: 01 de março de 2024.

Capítulo 2



10.37423/251210538

ENTRE PALAVRAS E AFETOS: A CARTA COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO E VÍNCULO NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

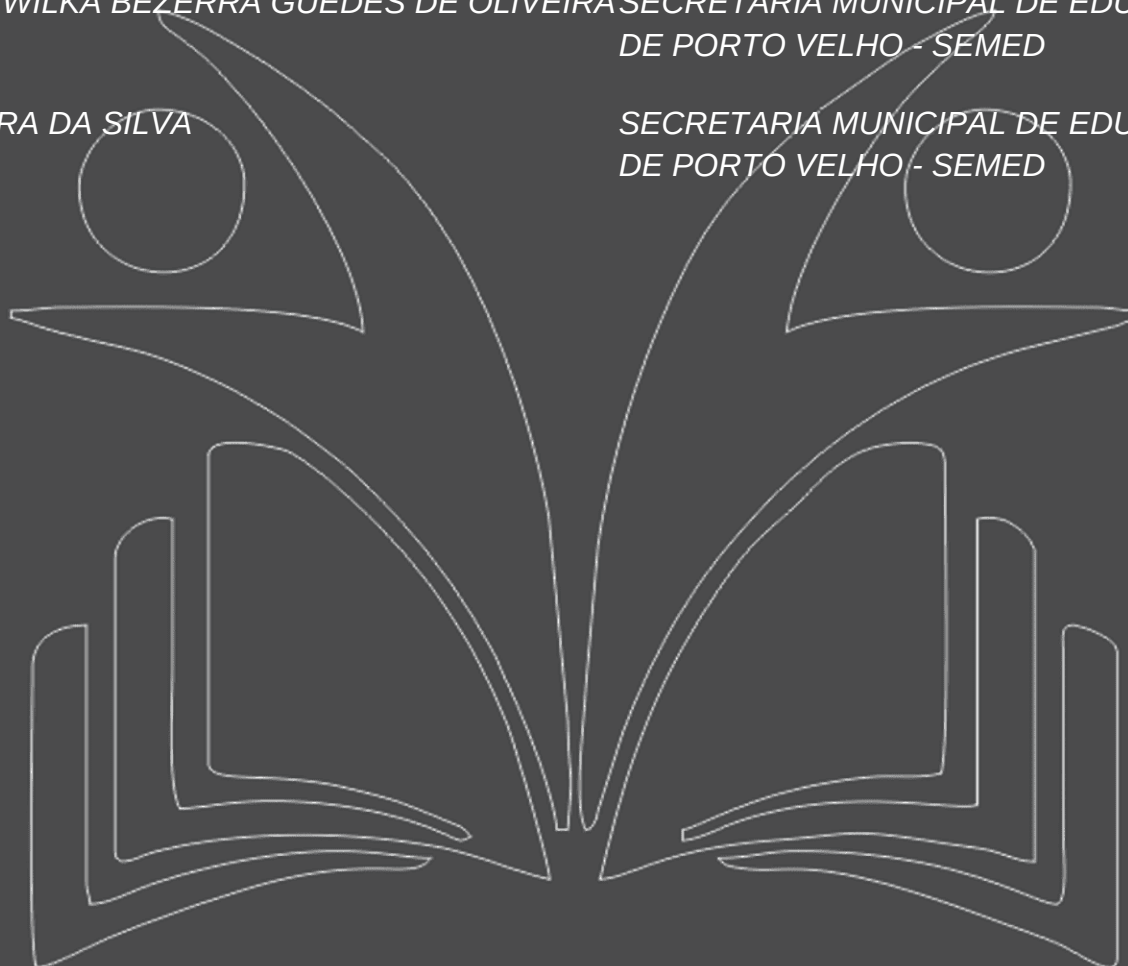
LAISSE ANDRESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

DANIELLY WILKA BEZERRA GUEDES DE OLIVEIRA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO - SEMED

SORAIA LIRA DA SILVA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO - SEMED



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir do projeto Correspondendo Alegria: comunicando, aprendendo e interagindo, cuja proposta se fundamenta na escrita de cartas como instrumento de letramento, afetividade e vínculo entre alunos e familiares. A ação foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024, envolvendo leitura, escrita, endereçamento e envio de cartas reais pelos Correios. O estudo dialoga com as concepções de Paulo Freire, Magda Soares, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Isabel Solé e outros autores que defendem a alfabetização como prática social e significativa. Os resultados indicam que a escrita epistolar favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da autoria e do prazer de escrever, além de fortalecer a parceria entre escola e família. Conclui-se que a carta, ainda que um gênero considerado “antigo”, permanece atual, como estratégia pedagógica humanizadora.

Palavras-chave: Letramento. Afetividade. Práticas pedagógicas. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo fundamental na vida escolar, sendo a porta de entrada para o universo da leitura e da escrita. Ensinar crianças a ler e a escrever vai além do domínio técnico do código linguístico: envolve criar condições para que a linguagem tenha sentido, função e emoção.

No cenário contemporâneo, marcado pelo uso intenso das tecnologias digitais, observa-se que as formas de comunicação se tornaram instantâneas e, muitas vezes, impessoais. Nesse contexto, propor o resgate da carta como prática pedagógica é uma forma de recuperar o valor da escrita pessoal, do tempo de espera e da reflexão.

O projeto *Correspondendo Alegria* surgiu da observação espontânea do interesse das crianças pela troca de bilhetes durante o cotidiano escolar. Essa atitude despertou na professora a reflexão sobre a potência dessa prática no processo de alfabetização. O simples ato de escrever para alguém, com o propósito de comunicar algo, revelou-se um caminho fértil para desenvolver a escrita com significado e prazer.

O objetivo geral do estudo foi investigar como o uso do gênero textual *carta* pode contribuir simultaneamente para o desenvolvimento do letramento e para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças em processo de alfabetização inicial. Os objetivos específicos consistiram em:

- analisar de que forma a escrita e a leitura de cartas favorecem a compreensão das funções sociais da linguagem no contexto da alfabetização inicial;
- identificar práticas pedagógicas que utilizem a carta como instrumento de expressão afetiva e interação entre estudantes, professores e familiares;
- avaliar os impactos do uso sistemático do gênero carta no avanço das habilidades de leitura e escrita das crianças, bem como na construção de relações afetivas no ambiente escolar.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo relatar e discutir a experiência da escrita de cartas entre alunos e familiares, refletindo sobre a relevância dessa prática para os processos de alfabetização e letramento, além de destacar os aspectos afetivos que perpassam o ato de escrever.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como práticas da cultura e da vida social, a leitura e a escrita são constituídas pelas interações e pelos contextos onde o sujeito está inserido. Defendendo que o aprendizado se dá por meio da realidade

vivida e dos conhecimentos prévios dos alunos, Paulo Freire (1982, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Para Santaella (2019), pode-se fazer leitura de imagens e, com isso, cria-se uma competência primordial no mundo moderno, em que o leitor é convidado a ter atenção e sensibilidade para perceber os múltiplos sentidos existentes nas linguagens visuais. Esses aspectos não são apenas acompanhamentos do texto, mas possuem autonomia comunicativa, articulando simbolismos, intenções e modos de representação. Reconhecer a materialidade implica ler a imagem, considerando o contexto de produção e os efeitos provocados no observador, o que amplia o repertório interpretativo e fortalece práticas de letramento visual. A autora propõe que educar para a leitura de imagens é essencial para formar leitores críticos, capazes de compreender a complexidade dos discursos que circulam na cultura contemporânea.

Dados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, por meio do Retratos da Leitura, evidenciam que quase 50% da população brasileira não lê (Amaro, 2018). No mundo atual, as crianças recebem muitos estímulos visuais por meio de imagens, mas é importante ressaltar que, no processo de escrita, o aluno necessita da aquisição da leitura da palavra, uma vez que essa habilidade é indispensável, envolvendo também aspectos como a coordenação espacial no momento de transcrever um texto.

Ao propor que seu aluno escreva uma carta, o educador cria uma situação autêntica de comunicação e interação. Ao comunicar algo com significado, a criança, sendo um interlocutor real, aprende de forma contextualizada e prazerosa, superando a fragmentação de atividades mecânicas.

A alfabetização difere do letramento: alfabetizar é ensinar o sistema convencional de escrita alfabética, enquanto letrar é proporcionar ao indivíduo práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita (Soares, 2002). O projeto de incentivo à escrita de cartas pelos alunos buscou ensinar o código e, simultaneamente, atribuir-lhe sentido social.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Fundamentado em estudos da neurociência, o DUA compreende que a aprendizagem envolve o funcionamento integrado de três redes cerebrais: a afetiva, relacionada ao engajamento; a de reconhecimento, ligada à forma como as informações são percebidas e compreendidas; e a estratégica, responsável pelo planejamento e pela expressão do

conhecimento. Essas redes constituem o ponto de partida para pensar a ação educativa de maneira intencional e acessível (CAST, 2024).

O DUA tem como princípios norteadores o engajamento, a representação e a ação e expressão, que orientam diretrizes e pontos de verificação capazes de oferecer, no contexto educativo, múltiplas formas de participação dos estudantes. Esses princípios possibilitam que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, identifiquem os conteúdos trabalhados e expressem o que e como estão aprendendo, respeitando suas singularidades (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Tais princípios visam à remoção de barreiras de acesso ao currículo, promovendo caminhos acessíveis para a aprendizagem no ambiente escolar, sendo uma proposta aplicável a diferentes níveis e etapas da educação.

Nesse sentido, Meyer, Rose e Gordon (2014) salientam que a organização do ensino exige múltiplas formas de representação relacionadas aos conteúdos a serem ensinados, múltiplas formas de ação e expressão articuladas ao modo como se ensina, e múltiplas formas de engajamento vinculadas ao porquê e para que ensinar, favorecendo, assim, a aprendizagem do aluno. Esses pressupostos constituem objetivos e estratégias que fundamentam a investigação e a organização do ensino voltado à aprendizagem de todos, pautado nas perspectivas da flexibilidade e da acessibilidade no processo educativo (Chena, 2016; Prais, 2020).

Para Vygotsky (1991), o aprendizado acontece nas interações sociais, havendo mediação pela linguagem e pelo outro. Assim, no processo de produção das cartas, as crianças aprendem com seus colegas, com a professora e com seus familiares, em virtude da zona de desenvolvimento proximal, na qual o indivíduo avança por meio da colaboração e do apoio.

Ao escrever cartas, as crianças testam hipóteses, revisam, reescrevem e avançam cognitivamente, por meio da construção de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, conforme propõem Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

A leitura e a escrita devem estar associadas a um propósito comunicativo e afetivo, pois “não se lê por ler, mas para algo e por algo” (Solé, 1998, p. 22). A carta configura-se, portanto, como um gênero que mobiliza emoção e intencionalidade.

Henri Wallon (1979) e Rita Ribes Pereira (2017) reforçam a importância da afetividade no processo de aprendizagem, ao afirmarem que os desenvolvimentos cognitivo e emocional são indissociáveis. Nesse sentido, a escrita de cartas promove vínculos, pertencimento e autoestima.

As autoras Roxane Rojo (2009) e Ingedore Koch (2010) ampliam essa discussão ao tratar das práticas de letramento, defendendo que a escola deve diversificar as formas de leitura e escrita, contemplando tanto os gêneros digitais quanto os tradicionais. Assim, resgatar a carta não representa um retrocesso, mas a reafirmação da diversidade de linguagens e da humanização da comunicação.

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho com o gênero textual carta constitui uma prática pedagógica potente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois insere o aluno em situações reais de comunicação, mobilizando aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Ao escrever cartas, as crianças atribuem sentido à linguagem escrita, exercitam a autoria e constroem conhecimentos de forma contextualizada, superando práticas mecânicas e desprovidas de significado.

Articulado a essa proposta, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fortalece a organização do ensino ao considerar a diversidade de modos de aprender, garantindo múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão. No contexto da escrita de cartas, o DUA possibilita que os alunos se envolvam emocionalmente com a atividade, tenham acesso aos conteúdos por meio de diferentes linguagens e expressem suas aprendizagens de maneiras diversas, respeitando seus ritmos, interesses e singularidades.

Assim, a integração entre o gênero carta e os princípios do DUA contribui para a remoção de barreiras no processo de alfabetização e letramento, promovendo práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e inclusivas. Essa articulação reafirma o papel da escola como espaço de formação integral, no qual ensinar a ler e a escrever ultrapassa o domínio do código, configurando-se como uma ação humanizadora, dialógica e socialmente significativa, capaz de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu lugar no mundo.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e interpretativa, caracterizando-se como um relato de experiência pedagógica.

O projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024, com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. No primeiro semestre, as atividades focaram no estudo da estrutura do gênero textual carta: saudação, corpo, despedida, local e data. Foram realizados exercícios de leitura, escrita e reescrita de pequenos bilhetes e cartas-modelo.

No segundo semestre, iniciou-se a troca de cartas entre alunos da escola. As correspondências eram entregues pessoalmente pelos funcionários da escola, estimulando a curiosidade e a expectativa pelo momento da entrega.

Posteriormente, com o apoio de suas famílias, as crianças escreveram cartas que foram postadas nos Correios e enviadas aos colegas. A experiência de endereçar, selar e esperar a chegada da carta foi um exercício real de paciência, autoria e pertencimento.

Durante todo o processo, foram utilizados materiais simples: papel A4, envelopes, lápis, livros paradidáticos e murais de exposição. O acompanhamento da professora foi essencial para orientar, corrigir, encorajar e valorizar cada produção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados foram expressivos em diferentes dimensões. No campo linguístico, notou-se avanço na segmentação das palavras, na ortografia (perguntavam como escreviam as palavras corretamente, a partir das sílabas) e na construção de frases mais coesas. As crianças passaram a reconhecer a função comunicativa da escrita e demonstraram maior interesse por atividades de leitura.

Do ponto de vista afetivo e social, o projeto fortaleceu vínculos entre colegas e familiares. Muitos pais relataram emoção ao receber cartas escritas pelos filhos, destacando a importância desse contato em um tempo dominado por mensagens digitais instantâneas.

A carta se mostrou um poderoso instrumento de mediação, nos termos de Vygotsky (1991), pois permitiu que a linguagem fosse usada em situações significativas. O exercício epistolar também favoreceu a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, uma vez que as crianças refletiam sobre o que e como escrever.

Além disso, o projeto promoveu letramento afetivo (Pereira, 2017), um conceito que reconhece o papel das emoções na construção do conhecimento. A escrita não se limitou a uma tarefa escolar, mas se transformou em gesto de cuidado e comunicação autêntica.

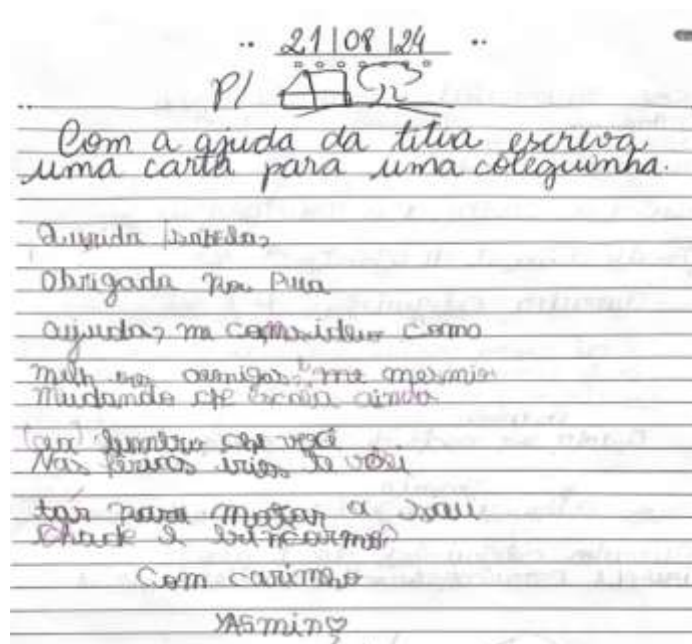
As Figuras de 1 a 5, a seguir, ilustram algumas produções feitas pelas crianças durante a execução do projeto:

Figura 1 - Estrutura do gênero textual carta: saudação, corpo, despedida, local e data



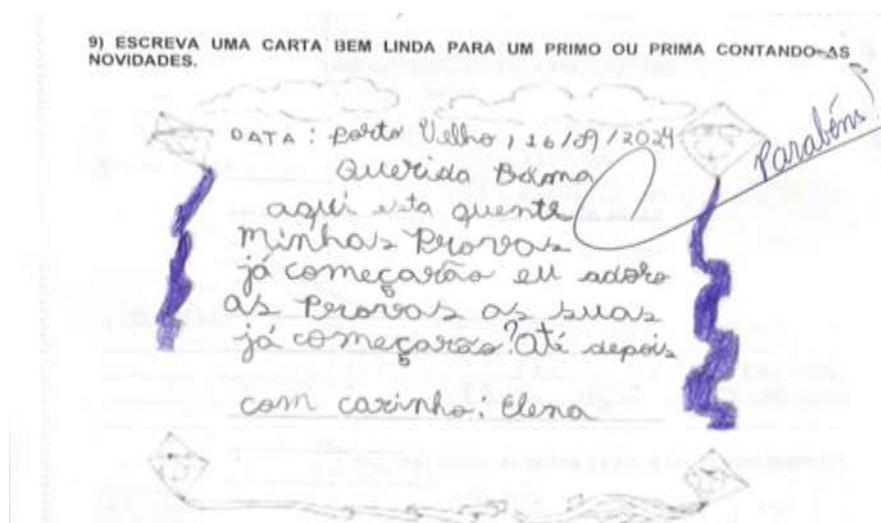
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2 - Atividade de escrita de carta direcionada



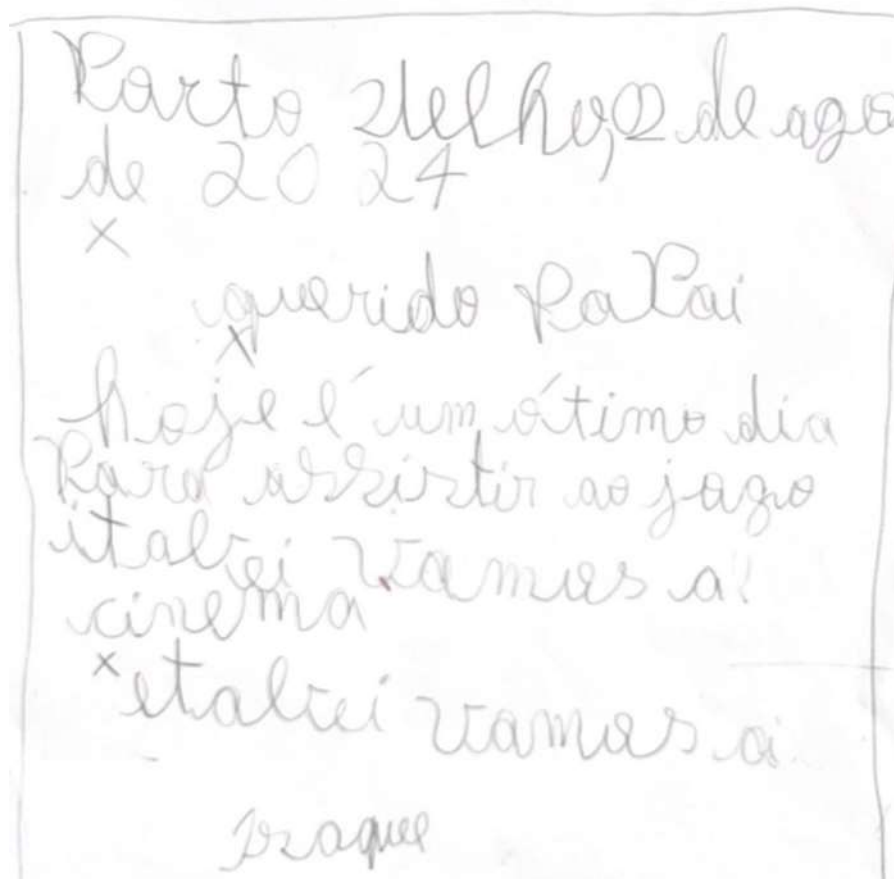
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3 - Produção textual de carta em avaliação bimestral



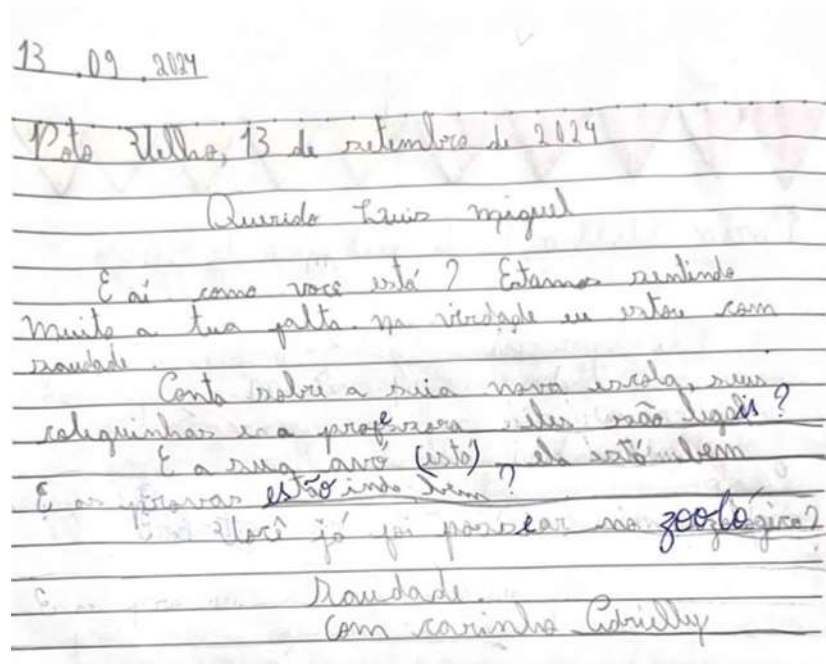
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4 - Produção de carta direcionada em data comemorativa



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5 - Produção de carta a partir de história direcionada.



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as produções das crianças e considerando as proposições de Magda Soares (2002), é possível afirmar que o projeto alcançou o ideal de alfabetizar letrando, isto é, ensinando a ler e escrever em contextos reais de uso da língua.

A experiência também se alinha à perspectiva de Freire (1982), que entende a educação como prática da liberdade. Escrever para alguém é um ato de expressão e diálogo, é ler o mundo e partilhar-se com o outro.

A prática de produção de cartas pedagógicas traz uma maneira de dialogar com comunicação profunda e formativa entre os indivíduos. Dessa forma, as aprendizagens entre as crianças aparecem de modo vivo e comprometido. Ao escrever uma carta, tanto educadores quanto não educadores refletem com a escrita epistolar, resgatam teoria, sentido sobre suas próprias vidas e a prática pedagógica, por mais que esta última esteja somente inserida nas escolas. Ocorre, na verdade, “um exercício autoral de disposição de experiências pessoais, éticas e políticas, onde estas, compartilhadas e transformadas, potencializam a formação e a ação educacional, gerando a combinação afetiva e coletiva” (Camini, 2012, p. 35).

Portanto, a escrita epistolar favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da autoria e do prazer de escrever, além de fortalecer a parceria entre escola e família, evidenciando que a carta, ainda que um gênero considerado “antigo”, permanece atual, como estratégia pedagógica humanizadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de cartas, enquanto prática pedagógica, revelou-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A atividade oportunizou às crianças experiências reais de comunicação, articulando os aspectos cognitivo, social e afetivo.

Em uma época marcada por telas, velocidade e mensagens curtas, a carta convida à pausa, à reflexão e à sensibilidade. Escrever à mão, selar um envelope e aguardar a resposta é um exercício de paciência e empatia, valores essenciais à formação humana.

O projeto demonstrou que educar pela linguagem é também educar pelo afeto. Quando o aluno se sente acolhido, valorizado e ouvido, a aprendizagem ganha sentido e profundidade.

Conclui-se que práticas como a produção do gênero textual carta - e também de outros gêneros - deve ser incentivada nas escolas, pois fortalece a alfabetização, amplia o letramento e, sobretudo, forma leitores e escritores conscientes, sensíveis e participantes do mundo.

REFERÊNCIAS

- AMARO, D. 44% da população não pratica o hábito da leitura. Edição do Brasil, 2018.
- CAMIN, I. Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- CAST. Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: CAST, 2024. (Universal version 3.0 – www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).
- SANTAELLA, L. Leitura de imagens. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.
- KOCH, I. G. V. Letramento e construção de sentidos. Campinas: Pontes, 2010.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.
- PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa, 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2020.
- PEREIRA, R. R. Afetividade e aprendizagem: caminhos para uma educação humanizada. São Paulo: Cortez, 2017.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Estampa, 1979

Capítulo 3



10.37423/251210541

EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TEMÁTICAS DE INCLUSÃO DE PCD VIVENCIADAS NA GRADUAÇÃO

Milton Vieira do Prado Junior

UNESP FC BAURU

Maria Carolina de Oliveira Regis

UNESP FC BAURU

Sandra Regina Canova Barroso

UNESP FC BAURU

Gabriella Colmanetti Sampaio

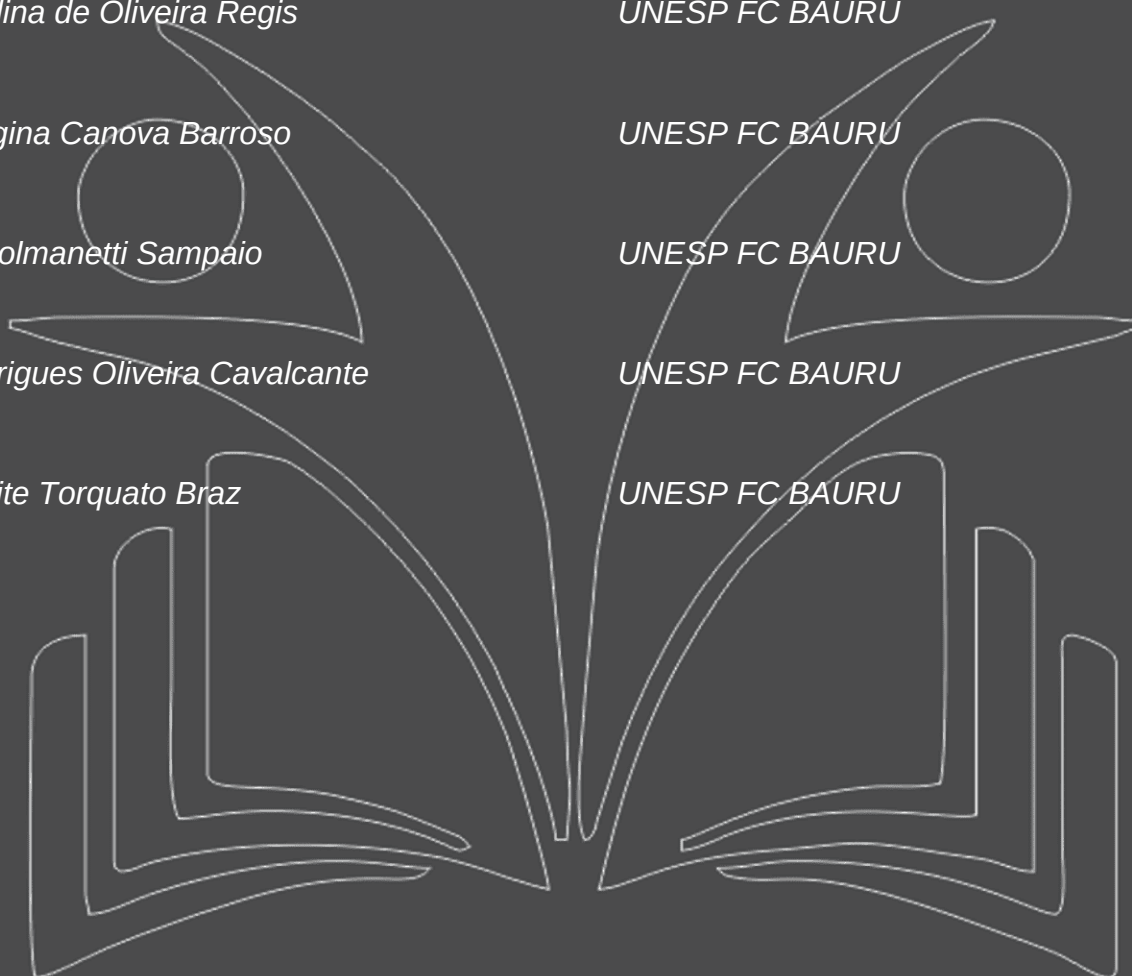
UNESP FC BAURU

Danilo Rodrigues Oliveira Cavalcante

UNESP FC BAURU

Uliciane Leite Torquato Braz

UNESP FC BAURU



1 INTRODUÇÃO

Considerando a inclusão como um tema emergente em todas as áreas da Educação, nós, profissionais e estudantes de Educação Física, nos últimos anos, estamos sendo estimulados a desenvolver estudos reflexivos que aborda a inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) no contexto escolar.

Segundo Venditti Júnior et al. (2019, p. 122): "A Educação Física inclusiva é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades do ser humano, legitimando suas igualdades e não suas diferenças. Saber transpor e viver com as diferenças é ter o benefício da convivência e experiência de diferentes pontos de vista, trazendo aprendizado mútuo e enriquecedor."

Desde as décadas finais do século passado está no foco de pesquisa e da formação profissional a ideia da inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) no contexto escolar. Porém, passados duas décadas e meia do novo século ainda é necessário investigar como vem ocorrendo o processo inclusivo na escola, visto que, em muitos contextos educacionais embora a PCD já está presente a educação inclusiva ainda ocorre de forma incipiente, em especial, nas aulas de Educação Física Escolar (Brito, 2025).

No estudo de Braz (2025) os resultados indicaram que ainda existem lacunas na formação inicial do profissional em educação física sobre as especificidades de cada deficiência e as adaptações necessárias no contexto das aulas de Educação Física. Nesta perspectiva, o estudo de Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023) investigaram a importância do estágio curricular a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano na formação do profissional em Educação Física, apontando a importância da vivência do estudante no ambiente real das aulas, em especial, no contexto escolar visando entender e buscar solucionar problemas práticos para efetivar de forma significativa a sua formação em relação a educação inclusiva.

Os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar, formados por estudantes e profissionais de Educação Física na Unesp Bauru, colocaram como meta o estudo do processo de inclusão da Pessoa Com Deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. Desta forma, definiram como aspecto inicial de investigação o processo de formação de estudantes e profissionais sobre a temática.

Miranda (2025) identificou algumas barreiras que ainda necessitam ser superadas para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de educação física escolar. Dentre as barreiras surge a deficiência na formação do profissional que atua na escola, desde conhecer

teoricamente a deficiência até as adaptações necessárias na linguagem e organização do conteúdo durante as aulas. A autora nos blindou no seu estudo com seu relato pessoal, de uma pessoa com deficiência, vivenciado nos diferentes níveis de ensino, passando pela negação a participação nas aulas regulares até o acolhimento pelo profissional de Educação Física que definiu seu futuro profissional.

Ao longo dos encontros do GEPEFE, identificamos a vasta gama de aspectos que podem ser explorados em nossos estudos sobre o tema inclusão. Porém, baseado no relato de experiência de Miranda (2025) definimos que cada componente do grupo deveria relatar sua experiência pessoal vivenciada no seu percurso escolar. Nesta perspectiva, nos baseamos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (1996,2011), que assume que o ambiente vivenciado pela pessoa é decisivo para sua aprendizagem e desenvolvimento. Krebs, Belthame e Copetti (1997) tratam da Teoria de Bronfenbrenner como uma nova perspectiva de interpretação da pessoa no seu processo de desenvolvimento humano onde vemos conhecer a realidade vivenciada pela pessoa em diferentes ambientes. Assim, concordamos com Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023) que desde o momento do estágio e das disciplinas da graduação podemos despertar o interesse e a formação de um ser humano com práticas inclusivas no seu dia a dia.

O ponto de partida, portanto, se concentra em reflexões sobre a presença de disciplinas relacionadas a essa área nos cursos de graduação. Existem diferenças notáveis na formação profissional, tanto em relação à abordagem adotada por diferentes instituições, em relação ao período, conteúdo e estratégias utilizadas (Brito, 2025).

O tema da inclusão tem ganhado espaço significativo entre os profissionais segundo Braz (2025) visto que o número de pessoas com deficiência no ambiente escolar está em constante crescimento. Ainda considerando a formação, o estágio pertencente ao currículo da graduação oportuniza os primeiros contatos do estudante com a diversidade profissional e com o processo inclusivo (Freire; Venditti Júnior; Prado Júnior, 2023). Desta forma, o presente estudo visa identificar a vivência dos participantes do GEPEFE, sobre sua vivência com o processo inclusivo durante a sua formação acadêmica.

2 MÉTODO

O estudo caracteriza-se por ser de cunho qualitativo-exploratório. Segundo Gil (2017), tem como propósito trazer familiaridade com o problema para torná-lo explícito ou gerar hipóteses. A proposta de estudo surgiu dentro das reuniões on-line do GEPEFE composto por alunos graduandos, pós-graduandos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Bauru-SP) e profissionais vinculados a redes municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

Contamos com a participação de sete colaboradores: duas professoras mestras em Educação Física, três professoras cursando o mestrado e dois estudantes de graduação, participantes dos GEPEFE durante o I semestre de 2025.

O coordenador do grupo organizou perguntas norteadoras que visou obter a construção de narrativas individuais, as quais exploram reflexões sobre questões relacionadas às propostas apresentadas nas disciplinas e estágios vivenciados pelos participantes durante a sua graduação em universidades públicas e/ou particulares.

As respostas foram gravadas de forma eletrônica. Posteriormente foram transcritas a partir de aplicativo virtual. Assim, foi possível conhecer e analisar as experiências compartilhadas pelos participantes.

A partir da leitura das respostas estas foram analisadas a partir da TBDH, que visa entender as características da Pessoa, Processo, Contexto e Tempo que surgem no relato dos participantes sobre a inclusão em sua formação.

3 DISCUSSÕES / RESULTADOS

A análise das narrativas individuais revelou uma variação significativa na integração de abordagens relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência nos currículos universitários. Ou seja, verificamos a partir dos dados da Tabela 1 que 57,2% são oriundos de escolas particulares em sua formação. Já 48,8% são oriundos de escola Pública. No estudo de Brito (2025) encontrou dados onde a maioria vinha de escolas particulares na sua formação e verificou deficiência na abordagem sobre inclusão neste ambiente. O que nos leva a ficar atento em relação ao nosso estudo.

TABELA 1 –PERFIL DOS PARTICIPANTES E CARACTERÍSTICAS ANALISADAS

PARTICIPANTES DA PESQUISA	UNIVERSIDADE PÚBLICA	UNIVERSIDADE PARTICULAR	DISCIPLINA INCLUSÃO PRESENTE NO CURRÍCULO	INCLUSÃO NO ESTÁGIO
PROFESSORA MESTRA EM E.F.	00	01	01	00
PROFESSORA MESTRA EM E.F.	00	01	00	00
PROFESSORA MESTRANDA E.F.	01	00	00	00
PROFESSORA MESTRANDA E.F.	00	01	01	00
PROFESSORA MESTRANDA E.F.	00	01	01	00
ESTUDANTE GRADUAÇÃO	01	00	01	01
ESTUDANTE GRADUAÇÃO	01	00	01	01
Total	57,2%	48,2%	71,4%	28,5%

Elaborada pelos autores

Outra disparidade encontrada parece estar intrinsecamente ligada ao período temporal em que os cursos foram estruturados e cursados. Quatro participantes fizeram os cursos no final da década de 90 e início dos anos 2000, enquanto 3 dos entrevistados, incluindo os estudantes estão cursando ou se formaram a menos de 10 anos. Assim, observamos que os cursos mais recentes tendem a apresentar uma ênfase maior e mais consistente em temas de inclusão, refletindo uma crescente conscientização e adaptação às demandas contemporâneas de uma educação mais equitativa, acessível e adaptando as legislações em vigor. Dentro da TBDH fica evidente que a análise temporal (cronossistema) é decisivo para entendermos as modificações que vem ocorrendo quer seja nas mudanças das leis (macrossistema) como na sua aplicação direta no microssistema, em nosso caso, as aulas e estágios nos cursos de licenciatura em Educação Física (Bronfenbrenner; Morris, 1998).

Essa tendência atual de maior ênfase no processo inclusivo pode ser atribuída a diversos fatores, como a evolução das políticas educacionais, a maior disponibilidade de recursos e informações sobre inclusão, e a crescente pressão social por ambientes acadêmicos mais inclusivos. Nesta perspectiva é que Brito (2025) e Braz (2025) nos coloca a importância de propormos uma formação continuada aos profissionais formados a mais tempo e que não continha um conteúdo mais específico sobre o processo inclusivo.

Assim, é importante ressaltar que a simples presença do tema nos currículos não garante, por si só, uma prática inclusiva eficaz. Em nosso estudo 71,4% tiveram a disciplina no currículo e mesmo assim se considera que necessitam ainda de mais formação sobre esta área para atuar no dia a dia das aulas de Educação Física Escolar. Miranda (2025) considera que é fundamental que as instituições de ensino invistam em formação continuada para os docentes, promovam a acessibilidade física e

comunicacional, e incentivem a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

No estágio supervisionado durante a graduação, apenas uma professora e um estudante tiveram vivência com PCD (28,5%), como consta na Tabela 1. Estes participantes relataram ter sido muito enriquecedor para a prática profissional, despertando para a necessidade de ampliar o olhar sobre a diversidade presente no ambiente escolar. Segundo Freire, Junior e Júnior (2023), o Estágio Curricular Supervisionado é um importante momento de formação dos futuros profissionais de Educação Física.

Analisando pela Teoria de Bioecológica este momento vem para fortalecer a ideia da vivência interpessoais nos ambientes de estágio e de ensino na universidade. Segundo a TBDH quando esta relação ocorre a contento podemos dizer que ocorreu uma transição ecológica e fortalece o aprendizado (Bronfenbrenner, 1996)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto verificamos que os participantes do GEPEFE tiveram vivências diferentes em relação ao conteúdo inclusivo em sua formação. Desta forma, é esperado que se analisarmos a sua prática profissional ou nas regências de estágios encontraremos posturas diferentes em relação a inclusão da PCD nas aulas de Educação Física Escolar. Tal fato é corroborado pela TBDH onde considera que o ambiente vivenciado é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa.

Outro ponto importante é que a variável temporal, momento em que a formação ocorreu é uma variável fundamental para análise do processo inclusivo. Quer seja para entender se mudanças nas legislações já estavam incorporadas na formação dos professores ou não. Além disso, os resultados apontaram para que formação mais recentes já possuem vivências com a PCD. Porém, isto não é uma garantia que encontraremos uma escola mais inclusiva na atualidade.

O aumento do número de alunos com deficiência no contexto escolar é fato concreto apresentado nas pesquisas mais recentes da área. Portanto, é crucial buscar alternativas para o melhor atendimento a esse público, garantindo as melhores possibilidades de desenvolvimento no ambiente escolar. Ao analisar a formação dos alunos de graduação participantes do grupo, notamos que as modalidades de estágio oferecem oportunidades de atuação com alunos com deficiência, diferente do que acontecia

tempos atrás. Atualmente, os alunos de graduação de licenciatura em Educação Física têm a oportunidade de vivenciar situações-problema que os levam a possibilidades enriquecedoras de trabalho, desde que estes aproveitem estas oportunidades e transforma tais vivências em significativas e com persistência temporal como nos apresenta a TBDH.

REFERÊNCIAS

BRAZ, Uliciane Leite Torquato. Da formação à atuação profissional: a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na educação física escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2025.

BRITO, Fernanda Medes de Oliveira de. A Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – [Instituto/Faculdade/Centro], Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2025.

BRONFENBRENNER, U... A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experiências ao longo da vida. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; R. M. LERNER, R. M. (Eds.), Handbook of child psychology: theoretical models of human development (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons, 1998.

FREIRE, Debora Gambary; JÚNIOR, Rubens Venditti; JÚNIOR, Milton Vieira do Prado. Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas, São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 305p.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa, 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

KREBS, Ruy Jornada (Org.); BELTRAME, Thaís Silva; COPETTI, Fernando. Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Editora Kinesis, Universidade Federal de Santa Maria, 1997. 191 p.

VENDITTI JÚNIOR, et al. A deficiência de ensinar: formação docente, inclusão e conflitos na atuação em Educação Física adaptada. In: Solange Aparecida de Souza Monteiro (Organizadora). Formação docente: princípios e fundamentos 2. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Capítulo 4



10.37423/251210542

RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Milton Vieira do Prado Junior

UNESP FC BAURU

Maria Carolina de Oliveira Regis

UNESP FC BAURU

Gabriella Colmanetti Sampaio

UNESP FC BAURU

Sandra Regina Canova Barroso

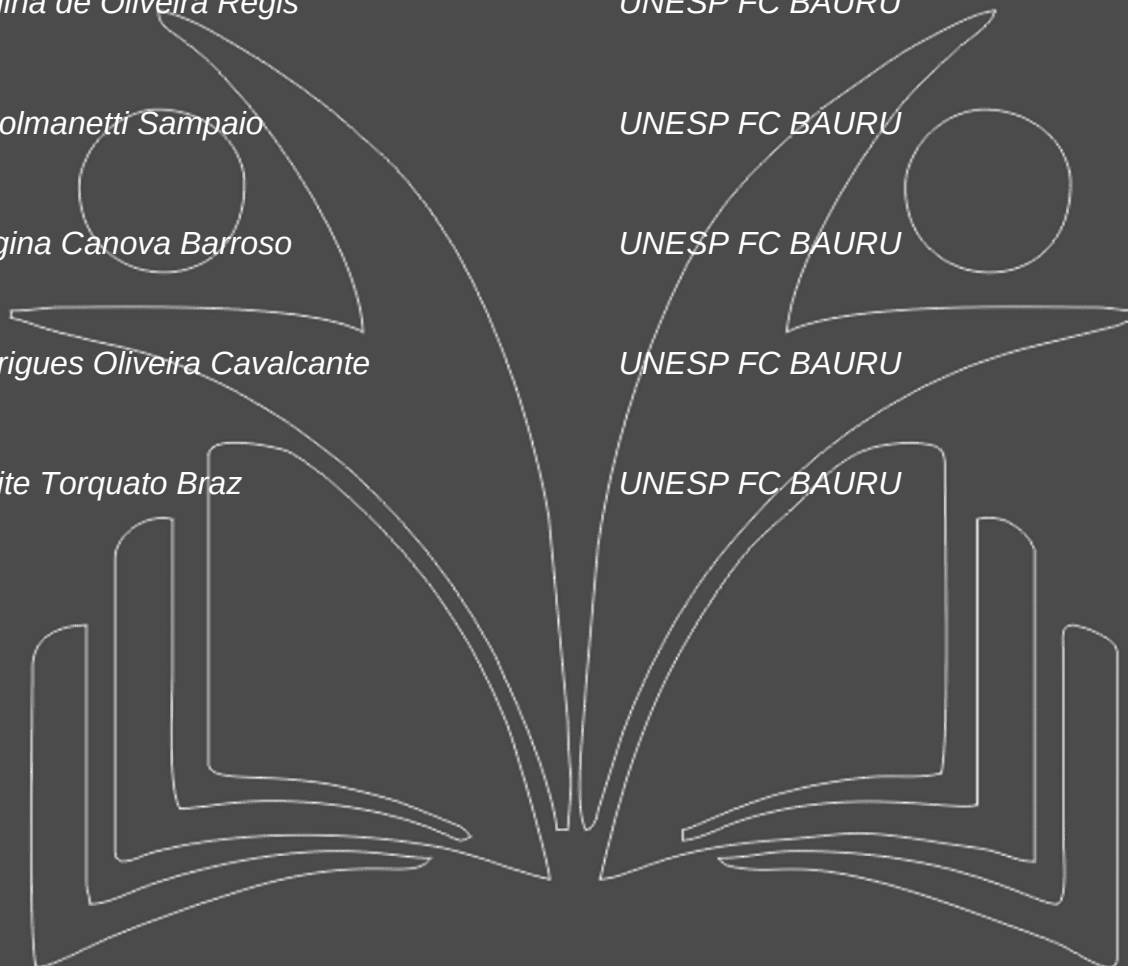
UNESP FC BAURU

Danilo Rodrigues Oliveira Cavalcante

UNESP FC BAURU

Uliciane Leite Torquato Braz

UNESP FC BAURU



1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um ideal que vem sendo implementado nas últimas décadas. Mudanças na legislação ocorreram nos últimos anos visando garantir a inclusão da PCD no contexto escolar, em especial, nas aulas de Educação Física Escolar (Brito, 2025).

Mesmo com esta tendência nem sempre mudanças na legislação garante mudanças de imediato no contexto de aulas de Educação Física numa perspectiva inclusiva (Braz, 2025). Este fato é explicado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) proposta por Bronfenbrenner (2011) onde mudanças de legislação leva um período de tempo para modificar o microsistema vivenciado pela pessoa em desenvolvimento.

Isto foi identificado no estudo de Brito (2025), baseado na TBDH, onde verificou que apesar de encontrarmos a presença da PCD no contexto escolar ainda existem dificuldade na implementação das aulas quer seja na adaptação do espaço e materiais adequados como também pela falta de profissionais preparados para o planejamento e implementação de aulas a partir das necessidades desta população.

Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023) utilizaram a TBDH e demonstraram que quando o ambiente de estágio do graduando é significativo no contato com a PCD e o profissional dentro do ambiente escolar as chances de aprendizado se potencializa e persiste no tempo. Assim, para entender a inclusão da PCD em aulas de Educação Física Escolar será necessário identificar como foi a formação, o contexto que está se desenvolvendo as aulas, bem como, o conhecimento e as estratégias que estão sendo desenvolvidas na aplicação das atividades.

A ideia do presente estudo ocorreu dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE) que ocorre na Unesp Bauru e é composto de professores e estudantes de Educação Física. Como parâmetro para início dos estudos buscou identificar como cada participante do GEPEFE vivenciou o processo inclusivo durante as aulas realizadas e/ou ministradas no contexto escolar, buscando analisar esta vivência a luz da TBDH. Portanto, o objetivo do presente estudo foi analisar como os participantes do GEPEFE vivenciaram o processo inclusivo nas aulas de Educação Física Escolar.

2 MÉTODO

O estudo caracteriza-se por ser de cunho qualitativo-exploratório. Segundo Gil (2017), tem como propósito trazer familiaridade com o problema para torná-lo explícito ou gerar hipóteses. A proposta de estudo surgiu dentro das reuniões on-line do GEPEFE composto por alunos graduandos, pós-graduandos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Bauru-SP) e profissionais vinculados a redes municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

Foram excluídos os membros do grupo que não estavam ministrando aulas de Educação Física escolar no I semestre de 2025. Assim, participaram da pesquisa quatro (04) integrantes, que responderam cinco (05) questões geradoras sobre a vivência destes profissionais em relação a inclusão no contexto escolar, organizadas pelo coordenador do grupo de estudos. As respostas foram captadas através de áudios e gravadas em recursos eletrônicos de cinco (05) questões elaboradas pelo coordenador do grupo de estudos. Tais respostas foram transcritas posteriormente a partir de aplicativo virtual, para que assim fossem mantidas as informações de maneira fidedigna à reportada nas descrições. Os resultados adquiridos foram analisados a partir dos pressupostos da TBDH, buscando identificar como vem ocorrendo o processo de inclusão da PCD nas aulas de Educação Física Escolar.

3 DISCUSSÕES / RESULTADOS

As questões norteadoras para os relatos de experiência mantiveram relação com a formação dos participantes, suas práticas atuais, os desafios encontrados no processo de inclusão, as experiências positivas alcançadas e a preparação do ambiente escolar para acolher as diversidades.

A priori, verificamos percepções distintas entre os participantes sobre a presença das disciplinas voltadas à inclusão de alunos com deficiência na sua formação acadêmica. As respostas dos professores evidenciam uma evolução histórica relacionada ao tema da inclusão. Docentes formados há mais tempo relatam a ausência de disciplinas específicas, enquanto os formados a menos de 10 anos, apontaram a presença de componentes específicos, demonstrando que eles fazem total diferença para uma formação de qualidade. Analisando esta constatação a partir da TBDH a variável temporal é fundamental para analisar mudanças nos contextos formativos, visto que apesar das mudanças na legislação ou currículo é necessário um período para que estas se efetivem na prática (Bronfenbrenner; Morris, 1998)

As experiências com alunos com deficiência durante o estágio variam significativamente. Alguns professores não tiveram contato, enquanto outros relataram vivências práticas marcantes que contribuíram positivamente para a formação docente, ampliando o olhar sensível, humano e proativo sobre o tema. Dados comprovam os apontamentos de Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023).

A participante 1 destacou uma experiência positiva e prática com a temática da inclusão durante a graduação:

"Sim, na graduação tive contato com a disciplina, participei de alguns cursos com atividades adaptadas, trabalhando inclusive com o GoalBall, foram experiências enriquecedoras para o meu currículo enquanto professora."

As vivências durante as aulas revelam um processo de inclusão ainda em construção, sustentado por esforços individuais e práticas muitas vezes intuitivas, sendo esta permeada por desafios cotidianos sempre enfrentados com criatividade no dia a dia do chão da escola. A participante 1 afirmou:

"Mesmo sem saber exatamente como realizar o processo de inclusão, eu a incluí[...]".

Respostas estas semelhantes as obtidas por Brito (2025) e Braz (2025). Os professores também demonstram possibilidades inclusivas através do papel potencial transformador das atividades adaptadas nas aulas de Educação Física. Assim, esta disciplina é um espaço rico de estímulo para o desenvolvimento: motor, social e emocional para os alunos com deficiência (Braz, 2025). A seguir destacaremos as principais e mais significativas falas dos participantes da pesquisa. Participante 1, relatou um caso comovente de inclusão de uma aluna com deficiência física ao mostrar vídeos das Paralimpíadas em sala a aluna exclamou:

"Nossa, eles têm uma cadeira igual a minha! Quer dizer que eu posso fazer tudo isso!" - Aquilo me tocou para sempre."

Outro caso marcante mencionado pela Participante 1 foi sobre a participação de um aluno que nasceu com má formação congênita:

"[...] essa criança, tinha apenas uma das pernas, não possuía também os membros superiores, era uma criança muito alegre, muito feliz, me mostrou uma forma diferente de encarar as dificuldades da vida. Mesmo não tendo os membros, ele fazia tudo, todas as atividades, ele adorava dançar, fazia os gestos e movimentos com a cabeça."

Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023) colocam que muitas vezes duvidamos das potencialidades da PCD e, assim, deixamos que experimentem vivências possíveis dentro de sua realidade. Portanto, estimulação é fundamental para torna-los eficiente.

Sobre o trabalho com alunos autistas a participante 1 relatou:

"Comecei a implementar nas minhas aulas seus temas preferidos [...] introduzia os personagens preferidos nas brincadeiras e eles participam ativamente." [...] Fico muito feliz por estar sendo esse ponto de apoio para eles e por vê-los como um ser humano que possui igualdade de direitos. Fico feliz por todos os corações que eu toco."

A participante informou ainda que o uso de recursos lúdicos, objetos coloridos, fantasias, máscaras e afins tornam as aulas mais atrativas, facilitando o interesse e a inclusão. Braz (2025) apontam estratégias semelhantes para obtermos sucesso na inclusão.

A participante 2 informou que apesar de não ter tido uma disciplina formal sobre inclusão teve experiências pontuais que contribuíram para sua formação:

"Um exemplo importante foi a oportunidade de cursar aulas de Libras [...] por iniciativa de um professor que inseriu esse conteúdo em sua disciplina, compreendendo sua importância na formação docente."

Informou ainda que teve contato com disciplina específica durante o estágio, o que enriqueceu sua prática. Relata seu trabalho com um aluno que possuía deficiência física e utilizava cadeira de rodas:

"[...] Descobri que, mesmo com suas limitações físicas, era possível propor atividades adaptadas que o fizessem se sentir parte do grupo, desenvolvemos juntos estratégias para que ele participasse de circuitos, jogos e até brincadeiras com corda, em que movimentávamos a cadeira de um lado para o outro [...] Ele me mostrou, na prática, que o impossível pode ser reinventado, e isso foi transformador para minha prática."

A participante cita ainda que procurou cursos de pós-graduação sobre inclusão para aprender mais sobre este universo e que após essas experiências compreende que:

"[...] o fracasso de uma estratégia não significa o fracasso do processo de inclusão como um todo. Cada aluno é único, e isso exige de nós, professores, um olhar individualizado, sensível e flexível. Apreendi a valorizar os pequenos avanços e a adaptar constantemente as atividades, levando em conta não apenas as limitações dos alunos, mas também seus interesses, potencialidades e modos próprios de aprender."

A participante 3 compartilhou a inexistência do contato com a temática na graduação e especialização. Ela apontou dificuldades em trabalhar com PCD's:

"[...] A rede municipal oferecia, naquela época, turmas especiais chamadas "aceleração"; que comportavam os casos de inclusão (natureza diversificada) de toda a escola em uma mesma turma. Tive uma turma dessas por um ano, e foi um desafio extremamente marcante. Era difícil trabalhar com eles, salas com crianças e adolescentes com necessidades, idades e estágio de aprendizagem super diferentes. Eu ficava muito tensa, praticamente nada prendia a atenção da turma, foi bem complicado [...]".

A participante 4 lembrou que já havia contato com o tema desde 1996, ainda que com outra terminologia:

[...] "Na minha graduação tive contato com a disciplina, em 1996 e o nome era Educação Física para Limitados."

Ela relatou que há muitos anos teve um aluno com deficiência visual e que como as aulas eram em contraturno ele frequentava pouco:

"[...] Na escola tinha bola com guizo, fiz um trabalho de equilíbrio com ele nessas poucas aulas, com locomoção na quadra, andando sem a bengala e sem segurar em um guia, com bola de basquete driblando parado, dando alguns passos, arremessando a bola de basquete. [...]"

Relatou ainda que o processo de inclusão nas aulas de contraturno é mais complexo, pois:

"[...] falta atendente para acompanhar esses alunos nas aulas, alunos que precisam de suporte em sala de aula, não tem o suporte nas aulas de educação física."

Estes dados demonstra uma evolução na terminologia relacionada a PCD no contexto escolar e também a falta em muitos ambientes da necessidade de auxílio para as aulas. Dados semelhantes foram obtidos por Brito (2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto a presente investigação evidenciou que a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um processo ainda em construção, marcado por avanços, desafios e práticas que variam conforme a formação, as experiências e os contextos escolares dos professores. As questões norteadoras revelaram percepções distintas sobre a presença e a relevância das disciplinas voltadas à inclusão na formação acadêmica.

As experiências durante o estágio e na prática profissional revelaram impactos significativos na formação docente, especialmente quando os professores tiveram vivências concretas com alunos com deficiência, favorecendo o desenvolvimento de um olhar mais humano, empático e propositivo. Por outro lado, a ausência de contato prático com essa população, tanto no estágio quanto no cotidiano escolar, foi associada à insegurança e à dificuldade de atuação efetiva.

Levando-se a TBDH em consideração podemos compreender que fatores macro, meso e microsociais, podem influenciar, direta e indiretamente na aprendizagem e na inserção desses alunos em sociedade,

de maneira positivas e negativas, de acordo com suas vivências que afetam as questões motoras, sociais e psicológicas. Estes fatores podem mudar o destino e a história dessas crianças e adolescentes.

Apesar das limitações enfrentadas, os relatos indicam que a Educação Física pode se configurar como um espaço pedagógico de grande potencial transformador. Assim, conclui-se que a inclusão plena exige ações integradas entre formação inicial, práticas pedagógicas contextualizadas, políticas educacionais efetivas e suporte institucional com materiais e recursos adaptados às necessidades educacionais, promovendo a equidade entre os alunos dentro do contexto escolar

REFERÊNCIAS

BRAZ, Uliciane Leite Torquato. Da formação à atuação profissional: a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na educação física escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2025.

BRITO, Fernanda Medes de Oliveira de. A Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – [Instituto/Faculdade/Centro], Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2025

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experiências ao longo da vida*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; R. M. LERNER, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons, 1998.

FREIRE, Debora Gambary; VENDITTI JÚNIOR, Rubens; PRADO JÚNIOR, Milton Vieira do. *Estágio curricular supervisionado, Teoria Bioecológica e formação profissional em Educação Física Adaptada: reflexões e perspectivas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.

Capítulo 5



10.37423/251210549

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

César Augusto Arantes Júnior

Universidade Federal de Santa Maria

Cláudia de Freitas Michelin

Universidade Federal de Santa Maria

Eduarda Grasel Stieler

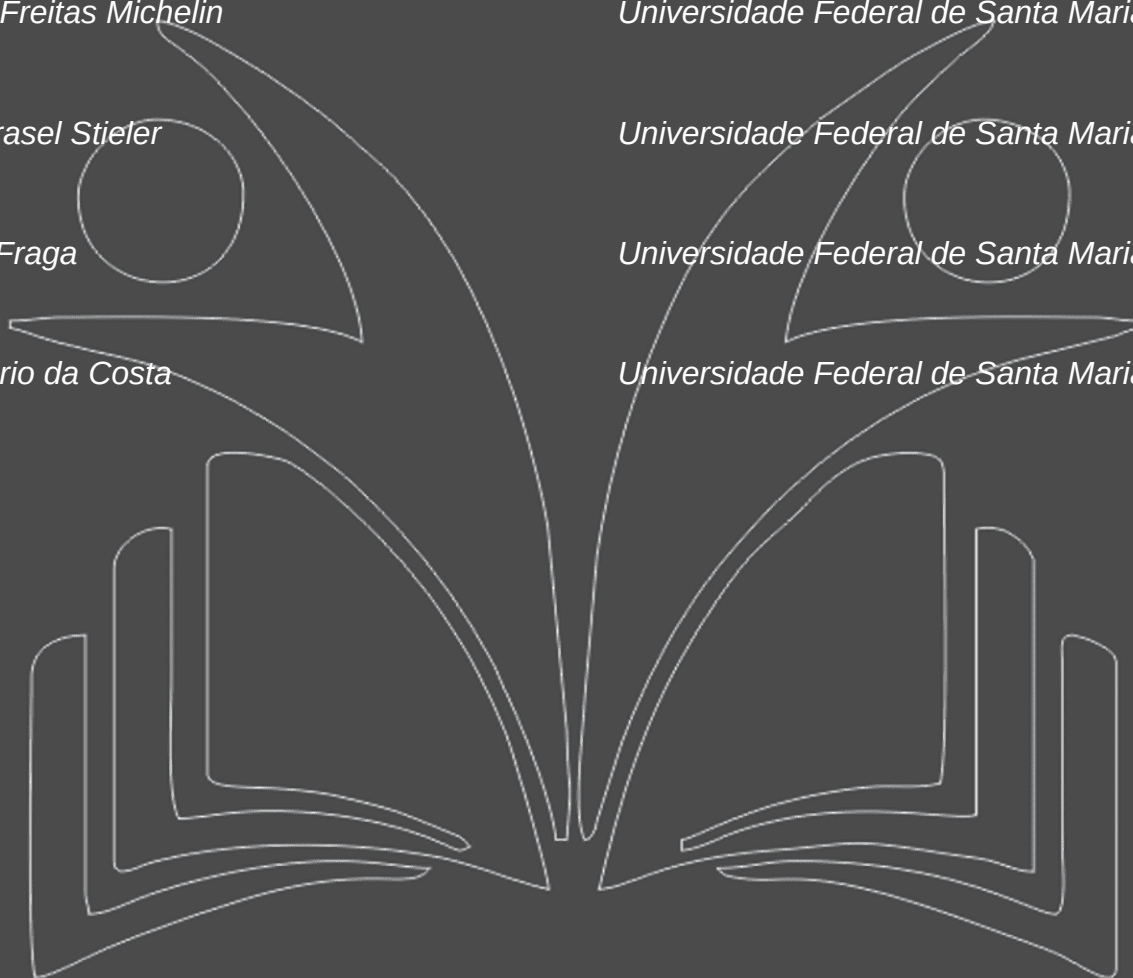
Universidade Federal de Santa Maria

Ana Paula Fraga

Universidade Federal de Santa Maria

Êmilly Macirio da Costa

Universidade Federal de Santa Maria



RESUMO

Dada a relevância do tema "Educação Financeira" (EF), este estudo investigativo buscou analisar a percepção, o nível de conhecimento e as práticas de EF entre os alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. Para embasar a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos e a evolução da EF, abrangendo desde a escola primária até a graduação. Com base nessa fundamentação, conduziu-se uma pesquisa quantitativa, utilizando um instrumento dividido em três variáveis: (1) ensino da EF, (2) administração financeira, e (3) práticas de consumo, adequadas aos perfis dos participantes. Os dados coletados permitiram mapear a situação atual, sugerindo boas práticas de EF e indicando áreas para futuras pesquisas. Os resultados constataram que os alunos adquiriram conhecimentos em EF ao longo da vida acadêmica, especialmente na graduação, demonstrando bom entendimento sobre o tema. Eles reconhecem a importância da EF e estão interessados em expandir e aplicar seus conhecimentos por meio de discussões e análises. A pesquisa contribuiu para mapear o estado do ensino de EF entre os graduandos, fornecendo informações básicas sobre o nível de conhecimento, a relevância do tema e suas aplicações, com o objetivo de fomentar novas discussões e descobertas que possam orientar a evolução e o aprimoramento da EF.

Palavras-chave: Educação Financeira, Administração Financeira, Consumo Consciente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Financeira (EF) é considerada uma ciência humana comportamental, pois promove hábitos disciplinares voltados para a organização financeira individual (Pereira, 2019). A falta de conhecimento financeiro está diretamente associada ao endividamento e à dificuldade em formar patrimônio ou reservas financeiras. Desenvolver esse conhecimento, mesmo que básico, favorece o equilíbrio do orçamento familiar. No Brasil, a questão ainda é tratada de forma incipiente, devido ao baixo nível de conhecimento e experiência dos envolvidos no processo de capacitação financeira (Savoia et al, 2007 apud Brito, 2012).

A EF contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, sendo um instrumento de desenvolvimento econômico. A qualidade das decisões financeiras individuais impacta toda a economia, influenciando níveis de endividamento, inadimplência e capacidade de investimento dos países (Banco do Brasil, 2013).

O Banco Central categoriza os gastos em necessários, supérfluos e desperdícios (BCB, 2013), reforçando a importância da EF para o gerenciamento das finanças. Segundo o Instituto Brasil Solidário, em 2014, apenas 35% dos adultos brasileiros demonstraram conhecimentos básicos em EF, colocando o país em 74º lugar no ranking global de alfabetização financeira.

Para Prestes (2023), a EF é um processo contínuo de aprendizado para lidar de forma consciente com o dinheiro, permitindo melhor planejamento e evitando endividamentos prejudiciais. Manfredini (2007 apud Banzatto, 2019) defende que a EF deve ser ensinada desde a infância, para que as crianças adquiram consciência financeira. Eletros Cultivar (2021) destaca que os pais são os primeiros educadores financeiros, influenciando diretamente o comportamento dos filhos.

Diante da importância do tema, este estudo investiga a percepção, o nível de conhecimento e as práticas de EF entre estudantes de Ciências Contábeis da UFSM. Para tanto, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção, o nível de conhecimento e as práticas de EF adotadas pelos alunos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria.

O estudo justifica-se com a preocupante situação financeira das famílias brasileiras, como destacado por Domingos (2022) e apoiado por diversos estudos. A Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo

(CNC) em outubro de 2021, revelou que 74,6% das famílias brasileiras estavam endividadas, um aumento de 8,1 pontos percentuais em relação ao mesmo período em 2020.

Domingos (2022) também aponta que muitos brasileiros recorrem a empréstimos e créditos sem entender plenamente o funcionamento do sistema financeiro, o que resulta em altos custos com juros. Esse comportamento é reflexo de uma cultura de endividamento e do risco financeiro.

Macedo (2015) ressalta a importância do controle financeiro, sugerindo o uso de planilhas e aplicativos para visualizar a realidade financeira, reduzir despesas desnecessárias, evitar endividamento e começar a poupar para o futuro.

A partir dessa contextualização, entende-se que estudar a percepção de um público jovem, como a maioria dos estudantes universitários, sobre EF é relevante no contexto da preparação desse jovem para o mercado de trabalho. Almeja-se compreender até que ponto eles estão familiarizados com os princípios da EF e em que medida aplicam esses conceitos na gestão de suas finanças pessoais. Além disso, busca-se avaliar o grau de assimilação das ferramentas digitais, tais como planilhas, aplicativos e até mesmo o Pix no processo de controle financeiro, considerando o cenário de crescente digitalização.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este trabalho visa abordar os conceitos de Educação Financeira (EF) e questões relacionadas, como elementos básicos para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a tomada de decisões e a gestão das finanças pessoais. Os constructos teóricos incluem o ensino de EF, finanças pessoais e controle financeiro, fundamentais para avaliar o nível de conhecimento dos alunos de graduação em Ciências Contábeis da UFSM, bem como noções sobre consumo consciente. A revisão finaliza com estudos semelhantes que permitem análises, contribuições e comparações de achados.

2.1 Educação Financeira

A EF é uma área do ensino destinada a promover a consciência financeira, desenvolvendo habilidades e competências para a tomada de decisões e a gestão das finanças pessoais (Venâncio et al., 2020). A descrição do ensino de EF inicia-se a partir desse conceito.

2.2 *Ensino de Educação Financeira*

Segundo Tenfen (2022, p. 15), a pesquisa da Standard & Poor's revelou que o Brasil ocupa a 74ª posição no ranking global de alfabetização em EF. Muitos jovens possuem cartão de crédito, conforme a pesquisa do SPC (2017), mas não receberam ensinamentos sobre economia, tributos, investimentos ou juros, o que indica uma falta de conhecimento sobre como organizar e gerenciar seus recursos financeiros (CNDL - Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas, 2017).

2.2.1 Metodologias para Ensino de EF no Brasil

De acordo com Savoia et al. (2007), a EF é entendida como um processo que desenvolve habilidades para que os indivíduos tomem decisões informadas e seguras, melhorando a gestão das suas finanças pessoais. Savoia (2007) acrescenta que a melhoria dessas habilidades integra os indivíduos à sociedade e amplia seu bem-estar.

Manson e Wilson (2000 apud Dolvin e Templeton, 2006) argumentam que os programas de EF promovem o desenvolvimento de conhecimento, aptidão e habilidades, formando indivíduos críticos e informados sobre os serviços financeiros disponíveis e preparados para administrar suas finanças eficazmente.

Cordeiro (2018) destaca que a Estratégia Nacional de EF (ENEF), implantada em 2010, visa explicar e simplificar o entendimento das atividades financeiras e construir uma consciência saudável sobre o uso do dinheiro. A EF procura explicar o funcionamento de atividades financeiras como juros, financiamentos e créditos, permitindo escolhas mais informadas.

Donadio et al. (2016) apontam que muitos estudos focam em universitários, que frequentemente enfrentam decisões econômicas pela primeira vez e lidam com pouca educação financeira. Amadeu (2009 apud Potrich et al., 2013) alerta para a necessidade de revisar e ampliar o currículo escolar para incluir finanças pessoais e outros tópicos financeiros.

Jobim e Losekann (2015, p. 136) sugerem que o bom comportamento financeiro dos estudantes pode ser atribuído à experiência prática ou ensinamentos familiares, apesar de um baixo desempenho em questões de conhecimento financeiro.

O conhecimento esperado de um profissional de finanças, em comparação com o de uma pessoa não profissional, destaca a necessidade de uma educação financeira mais aprofundada para os profissionais (Worthington, 2006 apud Andrade, 2018). Assim, a contabilidade deve preparar os egressos da universidade para auxiliar na tomada de decisões financeiras.

2.3 *Finanças Pessoais*

Para Matta (2010, apud Teixeira, 2010), "entende-se como Educação Financeira (EF) pessoal o conjunto de informações que auxilia as pessoas a lidarem com sua renda, a gestão do dinheiro, gastos e empréstimos monetários, poupança e investimentos a curto e longo prazo."

Conforme Pires (2007), o estudo das finanças pessoais concentra-se na análise das condições financeiras para a aquisição de bens e serviços que atendam às necessidades e desejos individuais. O objetivo é garantir a realização de metas pessoais, equilibrando o desejo e a capacidade de compra. Isso pode envolver o aumento da capacidade ou a redução do desejo, exigindo decisões e ações planejadas. Para alcançar essas metas, é crucial compreender o conceito de liquidez, que se refere à disponibilidade de dinheiro. O controle do saldo, que é a diferença entre receita e despesa, é fundamental e requer técnicas eficazes de gestão financeira pessoal.

Goetz (2021) reforça que uma gestão financeira pessoal eficaz possibilita um equilíbrio financeiro e um planejamento adequado. Esse controle pode ser realizado de várias maneiras, desde uma simples planilha de controle de custos até um demonstrativo contábil completo. A contabilidade pessoal proporciona uma visão abrangente de todas as receitas e despesas em um contexto familiar, facilitando a administração dos ganhos e auxiliando na tomada de decisões financeiras (Marion, 2004, apud Goetz, 2021).

Ainda segundo Goetz (2021), a contabilidade pessoal envolve o registro de todas as transações financeiras realizadas. Essas informações são fundamentais para uma melhor gestão pessoal e financeira. O processo é semelhante ao de uma empresa, envolvendo coleta, classificação e organização dos dados para fácil compreensão.

Conforme um estudo realizado pelo SPC Brasil e CNDL (2014) em todas as capitais, atualmente, a maior parte das pessoas não tem o hábito de registrar suas despesas e receitas. Além disso, muitas não avaliam sua situação financeira antes de adquirir um bem. A falta de disciplina para registrar todos os

gastos é apontada como a principal dificuldade enfrentada. Os efeitos desses comportamentos inadequados resultam em indivíduos que não conseguem quitar suas dívidas e não alcançam seus objetivos pessoais, tornando cada vez mais difícil a saída dessa situação (Goetz, 2021).

2.4 *Controle Financeiro e suas Vantagens*

De acordo com a RRK Soluções Patrimoniais (2023), o controle financeiro é a análise dos resultados reais de uma empresa, considerando diferentes perspectivas ao longo do tempo e comparando-os com os objetivos e planos de negócios de curto, médio e longo prazo. Esses processos exigem monitoramento e ajustes contínuos para garantir que os planos sejam seguidos, além de permitir alterações quando houver anomalias, irregularidades ou mudanças imprevistas.

De maneira semelhante, o controle financeiro pessoal pode ser definido como a análise dos resultados das ações de gerenciamento de recursos e demandas pessoais, também em prazos de curto, médio e longo prazo, visando atingir objetivos e possibilitar ajustes periódicos. O próximo subitem desta seção descreve as vantagens do controle financeiro.

Segundo Ribeiro (2014, apud Banzatto, 2019), o planejamento das finanças pessoais é essencial para que os indivíduos possam se organizar, analisar seus orçamentos e entender quais receitas podem gastar, considerando suas necessidades e desejos, sempre com o objetivo de evitar o endividamento. O autor destaca que pessoas endividadas acabam trabalhando apenas para quitar suas dívidas, resultado da falta de administração financeira, o que traz desequilíbrio e impacta negativamente a qualidade de vida.

A falta de controle financeiro leva ao estresse financeiro, como descrito por Souza (2017). Esse estresse está relacionado à satisfação com a situação financeira, nível de economia e investimentos, e preocupações com dívidas. O bem-estar financeiro é definido como o estado em que uma pessoa é capaz de cumprir suas obrigações financeiras atuais e recorrentes, sente-se segura em relação ao seu futuro financeiro e tem a liberdade de fazer escolhas que proporcionem prazer e satisfação pessoal (Sharma e Alter, 2012).

Souza (2017) aponta que pessoas com alto grau de estresse financeiro geralmente apresentam quatro características principais: 1) falta de controle sobre suas finanças e gastos, com preocupações sobre a capacidade de pagar as contas no final do mês; 2) incapacidade de absorver um choque financeiro,

como uma despesa inesperada, devido à ausência de patrimônio, rede de segurança familiar ou seguros; 3) dificuldade em atingir metas financeiras e se preparar para o futuro; e 4) falta de liberdade para fazer escolhas que permitam aproveitar a vida, especialmente quando essas escolhas têm consequências financeiras.

Chou et al. (2016, apud Souza, 2017) encontraram evidências de que a insegurança financeira gera uma sensação de falta de controle sobre a vida, ativando processos psicológicos de ansiedade, medo e estresse. Além disso, essa insegurança pode causar dor física, reduzir a tolerância à dor e aumentar o consumo de analgésicos.

Souza (2017) também cita um estudo realizado pela Society for Human Resource Management (2014), no qual 7 em cada 10 profissionais de recursos humanos consultados afirmaram que problemas financeiros individuais têm algum ou alto impacto no desempenho dos funcionários no trabalho. As principais consequências incluem estresse, redução de foco, queda na produtividade, além de absenteísmo e atrasos.

2.5 Consumo Consciente

Além dos conhecimentos básicos sobre educação financeira (EF) e técnicas de controle, um aspecto igualmente importante é o comportamento das pessoas em relação aos hábitos e costumes, frequentemente influenciados pelos apelos dos mais diversos meios sociais e pela evolução da sociedade.

Segundo Macedo (2016, apud Tenfen, 2022), o consumo consciente é o processo pelo qual as pessoas ajustam seus ganhos aos seus sonhos. Dessa forma, a EF envolve um componente comportamental relacionado ao uso do dinheiro. Planilhas financeiras são ferramentas valiosas para administrar o orçamento, mas não são suficientes para mudar o comportamento, pois é necessário focar nos hábitos e costumes. Muitas vezes, EF é confundida com aprender a investir ou economizar, mas o consumo responsável e o investimento seguro e planejado são apenas alguns dos benefícios que a EF pode proporcionar.

O aprendizado em EF tem mais a ver com comportamento do que com conceitos financeiros. Apenas essa consciência é capaz de transformar hábitos nocivos em benéficos, promovendo atitudes e práticas que visam uma vida financeira mais saudável. A falta de EF reflete uma desvalorização do dinheiro,

levando a gastos excessivos. Além disso, a falta de discernimento financeiro pode afetar outras áreas da vida social, como comportamentos agressivos e discussões familiares, muitas vezes associados a problemas financeiros (Tenfen, 2022).

O consumo consciente deve incluir práticas como produzir menos lixo, optar por produtos reciclados, mais econômicos, duráveis e éticos. Devemos compreender os impactos das nossas compras, desde a extração de matéria-prima até o descarte final, reconhecendo que essa responsabilidade é de todos nós. O consumo é essencial para a sobrevivência, envolvendo recursos como água, alimentos, roupas e outras provisões (Caderno de EF do BCB, 2021).

A próxima e última seção do referencial teórico apresentará alguns estudos sobre as temáticas desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, a presente pesquisa foi classificada quanto à natureza como aplicada, pois tem o objetivo de gerar conhecimento para aplicação prática na resolução de problemas específicos dos alunos de Ciências Contábeis da UFSM (REF). O método científico é indutivo, partindo da observação de dados para formular hipóteses sobre a percepção dos alunos em relação à EF. Quanto à forma de abordagem do problema, é quantitativa, com resultados expressos em gráficos e porcentagens, conforme Richardson (1999 apud Oliveira, 2011). Quanto aos objetivos, é descritiva, pois visa descrever características de um fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis (Gil, 1999). Como procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, realizada com base em referências teóricas de livros, artigos científicos e fontes eletrônicas (Fonseca, 2002).

3.1 População e Amostra

Para a realização deste trabalho, foi aplicado um questionário junto aos graduandos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. O questionário foi aplicado de forma presencial em sala de aula, abrangendo uma amostra satisfatória para a pesquisa.

Segundo dados da Universidade Federal de Santa Maria, o curso de Ciências Contábeis possui 390 alunos regulares, sendo 178 no período diurno e 212 no período noturno. Definida a população-alvo, estabeleceu-se uma amostra representativa de 152 alunos, considerando as dificuldades em atingir a

totalidade da amostra devido a ausências em sala de aula, problemas com estradas que impediram o retorno de alguns alunos, danos provocados pelas enchentes no Rio Grande do Sul, evasão no semestre e o curto período disponível para a aplicação da pesquisa.

3.2 Variáveis de Pesquisa

Elencou-se para esta pesquisa as seguintes variáveis: ensino da Educação Financeira (EF), conhecimentos de EF e consumo consciente. Essas variáveis foram divididas em categorias para um melhor entendimento. As variáveis da pesquisa estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1- Variáveis de Pesquisa

Variável	Conceito	Categorias	Instrumento (questões)
Ensino da EF	EF preocupa -se em explicar o funcionamento das atividades financeiras, tais como juros, financiamentos, empréstimos, poupanças, parcelamentos, créditos, entre outras, de forma que o conhecimento dessas atividades proporciona escolhas melhor balizadas por parte dos cidadãos (Cordeiro, 2018).	a) Etnoconhecimentos (familiar) b) Escolas c) Universidade	9,10,11, 12,13
Conhecimentos de EF	“Entende-se como EF pessoal como o conjunto de informações que auxilie as pessoas a lidarem com sua renda, a gestão do dinheiro, com gastos e empréstimos monetários, poupança e investimentos a curto e longo prazo” (Matta, 2010).	a) Controle Financeiro b) Mecanismo de Controle c) Planejamento	14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28 e 29
Consumo consciente	O consumo consciente é o processo que as pessoas adequam o que ganham aos seus sonhos (Tenfen, 2022).	a) Consumo consciente b) Consumo minimalista	30,31,32,33

Fonte: Autores (2024)

Por meio da análise do comportamento das variáveis buscou-se atingir os objetivos da pesquisa. Dando seguimento as informações metodológicas da pesquisa, no item a seguir foram descritos os procedimentos que foram utilizados na coleta de dados.

3.3 Coleta de Dados

Neste estudo, foi utilizado um instrumento de coleta de dados com perguntas fechadas, aplicadas presencialmente em junho de 2024. O questionário visou a precisão e facilidade de aplicação, abrangendo as variáveis e categorias a serem analisadas.

A seguir, são descritas as informações sobre o instrumento de coleta de dados.

3.3.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento da coleta de dados foi construído com questões fechadas e dividido em quatro blocos descritos conforme segue:

- Bloco I – Dados de Suporte – contempla os dados de suporte como as questões sobre perfil dos alunos para verificar a influência das condições socioeconômicas;
- Bloco II – Ensino de EF – contempla as questões sobre ensino de EF para avaliar a percepção dos alunos sobre os conhecimentos recebidos nos diversos níveis de ensino;
- Bloco III – Conhecimento de EF – com questões para avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre EF;
- Bloco IV – Consumo Consciente – com questões para avaliar a percepção dos alunos sobre consumo consciente.

Para elaboração do instrumento buscou-se aprofundamento teórico em trabalhos publicados, sendo que o questionário para coleta de dados são questões adaptadas dos trabalhos de Nascimento (2021), Lixinski e Nichelle (2021) e Tenfen (2022).

Apresenta-se na sequência recortes do instrumento de acordo com cada bloco:

Tabela 2- Bloco I - Dados de Suporte (perfil)

Campo de Interesse	Perguntas
Perfil do aluno	- Gênero? - Idade? - Semestre em que se encontra? - Possui renda própria? - Qual a sua renda familiar?

Fonte: Autores (2024)

No bloco I buscou-se identificar as características pessoais dos alunos envolvendo gênero, idades, estágio do curso e renda. O próximo bloco tem questionamentos sobre o ensino de EF, as questões estão inseridas na Tabela 3.

Tabela 3- Bloco II - Ensino de Educação Financeira

Campo de Interesse	Perguntas	Alternativas
Ensino da Educação Financeira	Com quem ou onde você obteve conhecimento sobre Educação Financeira?	☐ Com os pais e/ou avós e/ou responsáveis ☐ Com amigos ou experiências profissionais ☐ No ensino fundamental ☐ No ensino médio ☐ No ensino superior
	Quais lembranças ou orientações dos pais ou responsáveis sobre educação financeira você tem?	☐ Poupar a mesada ☐ Jogos educativos (ex: Banco Imobiliário) ☐ Consumo consciente ☐ Planejamento
	No ensino fundamental ou médio, você se recorda de ter aulas sobre temas de educação financeira? (planejamento, controle de despesas, consumo consciente, cálculos de juros e de rendimentos em aplicações, etc.).	☐ Sim e foram utilizados exemplos de aplicações na vida real ☐ Pouco e não foram utilizados exemplos de aplicações na vida real ☐ Não

Fonte: Autores (2024)

O terceiro bloco questiona sobre os conhecimentos dos estudantes sobre EF, os questionamentos estão na Tabela 4.

Tabela 4- Bloco III - Conhecimentos de Educação Financeira

Campo de Interesse	Perguntas	Alternativas
	Antes de ingressar na universidade, você fez uso de algum dos ensinamentos de educação financeira?	Se fez, lembra qual assunto foi abordado: _____
	Após o ingresso na universidade, você fez uso de algum dos ensinamentos de educação	Se fez, lembra qual assunto foi abordado: _____

Conhecimentos sobre Educação Financeira	financeira?	
	De qual maneira você controla suas finanças pessoais?	☐ Planilha ☐ Papel, anotando os gastos ☐ Aplicativo ☐ Não realizo controle ☐ Outros: _____
	Você se considera: poupador, gastador, descontrolado, desligado, despreocupado ou financista?	

Fonte: Autores (2024)

Procurou-se no bloco III identificar qual a percepção do aluno sobre a contribuição da graduação nos seus conhecimentos e qual o comportamento deles na aplicação dos conceitos. A Tabela 5 descreve os questionamentos sobre consumo consciente.

Tabela 5- Bloco IV - Consumo Consciente

Campo de Interesse	Perguntas	Alternativas
Consumo Consciente	Você possui noções sobre consumo consciente?	☐ Sim, e uso os conhecimentos no dia a dia; ☐ Sim, mas dificilmente uso os conhecimentos; ☐ Sim, mas prioriza o custo; ☐ Não, sigo tendências influenciado(a) pelo marketing; ☐ Não, não sigo tendências influenciado(a) pelo marketing;
	Marque a opção que você considera com maior grau de importância:	☐ Avalio se possuo condições de comprar; ☐ Comparo preços de produtos idênticos ou similares mais baratos antes de comprar; ☐ Avalio se realmente é necessária a aquisição; ☐ Verifico se a compra trará algum retorno; ☐ Analiso o impacto ambiental que o produto gerou ao ser fabricado.
	Marque as opções dos itens que você usa para diferenciar seus desejos de suas necessidades inserindo de 1 à 5 conforme o grau de importância:	☐ Avalio se possuo condições de comprar. ☐ Comparo preços de produtos idênticos ou similares mais baratos antes de comprar; ☐ Avalio se realmente é necessária a aquisição; ☐ Verifico se a compra trará algum retorno; ☐ Analiso o impacto ambiental que o produto gerou ao ser fabricado.

Fonte: Autores (2024)

Finalmente no bloco IV, avaliou-se especificamente o comportamento do aluno quanto ao consumo consciente que decorre dos conhecimentos recebidos e da aplicação prática deles. O instrumento completo pode ser conferido no Apêndice A. O próximo item descreve como os dados foram tratados.

3.4 Tratamento e Análise dos Dados

Após a aplicação do instrumento de coleta de dados com os graduandos, as respostas foram analisadas para atingir os objetivos propostos neste trabalho. Primeiramente, os dados foram organizados e tabulados em uma planilha do Microsoft Excel. Em seguida, as respostas foram analisadas quantitativamente por meio de cálculos percentuais, médias, frequências e apresentadas em gráficos e porcentagens.

A pesquisa abordou os seguintes passos no processo de análise de dados quantitativos: estabelecimento de categorias, codificação, tabulação e análise descritiva dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são descritos os resultados encontrados e para tanto, foi dividido em quatro partes que representam, inicialmente, análise do perfil geral do universo pesquisado e na sequência análise do ensino da Educação Financeira (EF), análise do conhecimento de EF e finalmente análise sobre conhecimentos e adoção de consumo consciente.

4.1 Perfil Da Amostra

A presente seção se ocupa das questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, pertencentes ao bloco I. O intuito das questões do bloco I é conhecer o perfil geral dos alunos no que diz respeito ao gênero, idade e semestre.

De acordo com a pesquisa, o número de graduandos do sexo feminino corresponde a 59% do total no curso de Ciências Contábeis da UFSM, isso sugere que se está graduando mais profissionais do gênero feminino do que do gênero masculino. Quanto à idade dos alunos, os resultados da pesquisa demonstraram que mais da metade têm idade entre 21 e 25 anos. A diversidade de idades permite avaliar o comportamento dos conhecimentos da EF e sua correlação com as experiências de vida.

No critério de semestre do curso a pesquisa contemplou todos os semestres permitindo criar uma amostra representativa dos graduandos em Ciências Contábeis e até informações para comparações.

Quanto à renda própria, observou-se que 55% dependem parcialmente ou totalmente da complementação financeira da família e o estudo permitiu avaliar se a renda própria interfere no

comportamento e na averse de conhecimentos. No perfil de Renda Familiar observou-se que 26% das famílias têm renda de até 2 salários e 15% das famílias tinham renda superior a 8 salários-mínimos, que conjuntamente com os demais perfis permite avaliar o comportamento e o estudo da EF.

Quanto aos custos financeiros das famílias, 95% das famílias conseguem atender às suas necessidades e 62% do total ainda consegue fazer reservas para gastos futuros ou excepcionais. Diferentemente das pesquisas gerais de endividamento, o comportamento das famílias dos alunos da graduação mostra um comportamento de maior controle e administração de suas rendas.

4.2 *Ensino da Educação Financeira*

Nesta seção, ocupada pelas questões de 9 à 13, pertencentes ao bloco II, o intuito é conhecer qual o nível dos conhecimentos de EF e a origem dos ensinamentos. Os resultados apontaram que os conhecimentos de EF dos alunos é fruto de todo um conjunto de ensinamentos mais incisivamente com os familiares, na graduação e com experiências profissionais.

Quando questionados acerca dos mecanismos que foram usados no ensinamento de EF com os pais e responsáveis, observou-se que os alunos tiveram ensinamentos dos pais ou responsáveis envolvendo o uso da mesada, o que estimula o planejamento e consumo consciente.

Segundo Tenfen (2022), o que se percebe na experiência brasileira, é que os temas complexos das ciências das finanças não estão presentes como pedagogia de EF no dia a dia das famílias e indivíduos, a não ser influenciados pelas mídias e jornalistas especializados.

De forma geral, acredita-se que o ensino de EF oriundo da família surge de forma não pedagógica e sim empírica pois não há a aplicação dos ensinamentos de forma sistemática com a aplicação de exercícios que podem ser aplicadas, mesmo que de forma lúdica (aliando jogos e divertimentos). Lembra-se que na formação dos pais e avós que hoje tentam ensinar EF a seus filhos foram criados numa época em que tínhamos descontrole econômico do País, dificuldades de acessos à informação e em que poucos vislumbravam a importância dos conceitos de aplicação da EF.

Buscou-se também por meio do questionário saber se houve transmissão de conhecimento de EF no ensino fundamental e médio. Segundo informações coletadas, 53,9% dos alunos no ensino fundamental e médio (82/152) não tiveram informações sobre EF na escola e outros 39,5% (60/152)

relataram que tiveram pouca informação, sem aplicações práticas. Em contrapartida, na graduação, 92% dos alunos confirmaram receber conhecimentos de EF em diversos graus de abordagem.

Segundo BACEN (2018 apud Tefen 2022) existe uma complexidade de inserir a EF nas escolas do Brasil, considerando fatores como diferentes realidades socioeconômicas, níveis de investimento por aluno, entre outros. Contudo, um dos principais desafios atuais da educação básica brasileira, que tem relação com o ensino do tema, é garantir que os alunos alcancem os níveis de aprendizagem adequados para cada etapa do ensino.

Como a estratégia Nacional de EF foi implantada a partir de 2010, estes alunos pesquisados foram pioneiros da estratégia, e como todo processo de aplicação, terá um tempo para maturação e ampliação. Com a pesquisa, foi identificado que no ensino fundamental e médio houve disparidade no número de alunos que obtiveram ou não ensinamentos de EF.

Já na graduação, a pesquisa indicou o incremento de conhecimentos, mas com percepções divergentes quanto a qualificação, aplicação e suficiência de informações.

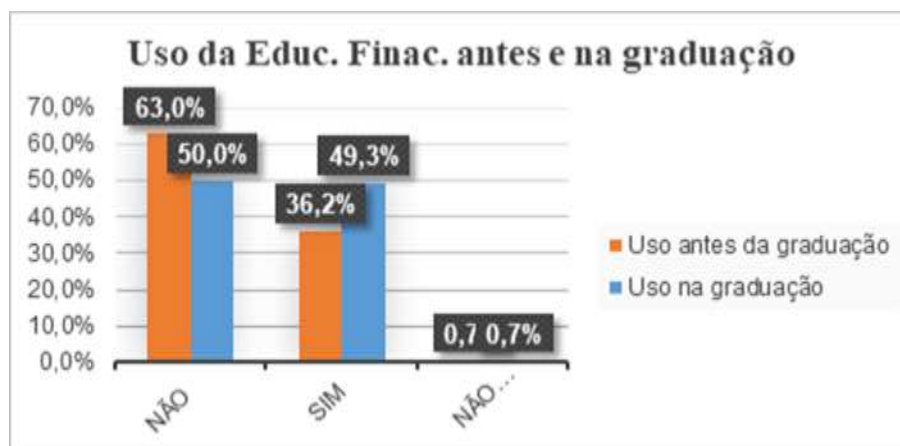
Quanto à relevância das informações recebidas pelos alunos na graduação, 69,7% informaram que foram relevantes com graus diferentes quanto ao conteúdo. 7,2% (11/152) não consideraram relevantes as informações recebidas e 23% (35/152) consideraram muito pouco relevantes.

4.3 *Conhecimento de Educação Financeira*

Nesta seção, que abrange as questões 14 a 29, pertencentes ao bloco III, buscou-se entender se os alunos praticam a Educação Financeira (EF) e qual o nível de compreensão que possuem sobre suas capacidades e necessidades relacionadas ao tema.

Segundo as respostas, houve uma evolução de 36% (49,3%/36,2%) no uso da EF pelos alunos ao longo da graduação. Isso confirma que, apesar do alto índice de não aplicação dos conhecimentos de EF adquiridos antes da graduação, houve um aumento na utilização e aplicação desses conhecimentos durante a graduação. No entanto, esse aumento ainda está muito aquém do potencial dos alunos, visto que apenas 49,3% relataram fazer uso da EF. Para auxílio do entendimento e ilustração das informações apresentadas, segue o gráfico na Figura1.

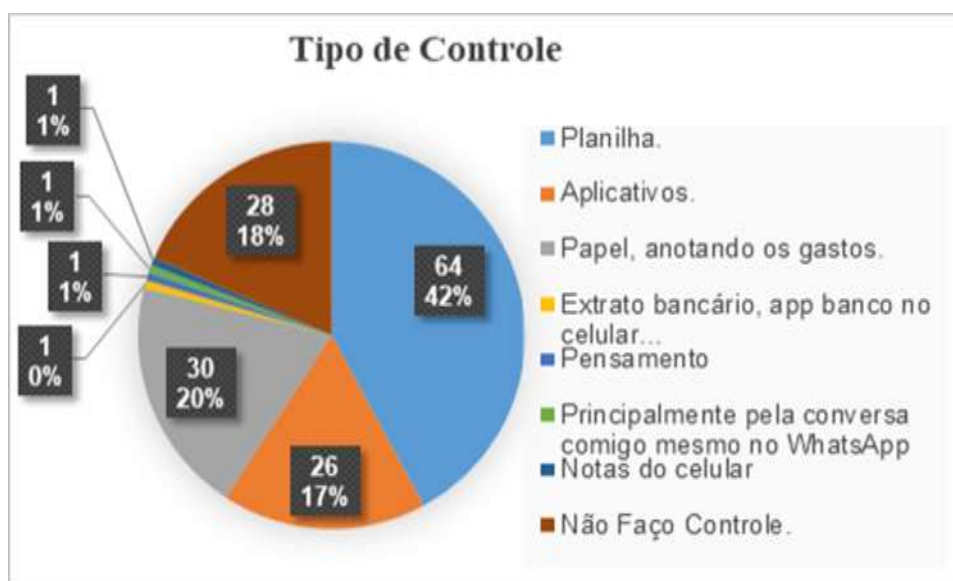
Figura 1- Uso da Educação Financeira antes e na Graduação



Fonte: Autores (2024).

Também foi investigado se os graduandos controlam seus custos, 96% dos alunos informaram ter noção de seus custos, sendo que 53% afirmaram controlá-los mensalmente por meio de uma avaliação. Quando questionados sobre o tipo de controle de custos praticado por eles ou por suas famílias, as respostas foram diversas, conforme segue no gráfico da Figura 2.

Figura 2- Tipos de controle de custos



Fonte: Autores (2024).

A pesquisa identificou que 42% dos alunos fazem controle financeiro por meio de planilhas, número próximo ao encontrado por Nascimento (2021). Outros 37% utilizam aplicativos ou anotam em papel. Assim, 79% dos alunos realizam algum tipo de controle, o que evidencia a importância do tema e o engajamento dos estudantes em gerenciar suas finanças.

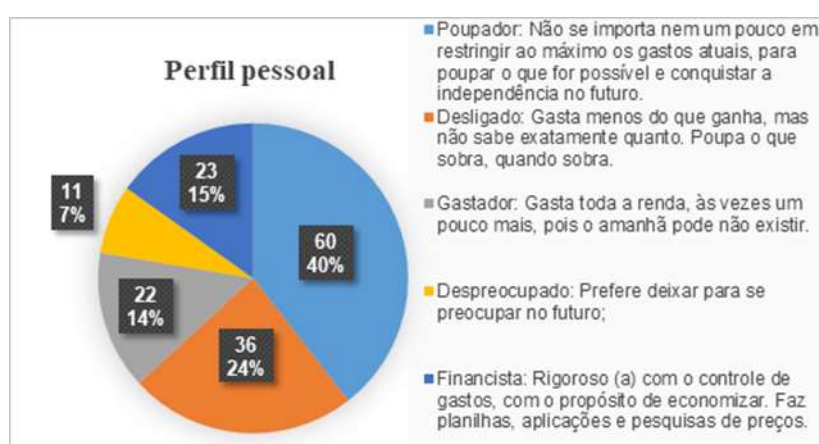
Segundo Nascimento (2021), 49% dos alunos utilizavam planilhas, 22,6% faziam anotações em papel e 24,5% usavam aplicativos, mostrando que a tecnologia facilita o controle financeiro para 73,5% do público. Nascimento também constatou que 28,3% não faziam controle financeiro pessoal, percentual que caiu para 18% na presente pesquisa.

A adesão à tecnologia como ferramenta auxiliar no controle financeiro é crescente. O estudo também identificou o perfil dos alunos quanto aos gastos diários, com destaque para 40% que se definiram como poupadores, um índice próximo ao de Nascimento (2021), que registrou 41,5%. No perfil "desligado", 24% dos alunos se identificaram, comparado a 26,4% na pesquisa de Nascimento. Já o perfil "gastador" foi apontado por 14% dos alunos, bem acima dos 7,5% registrados por Nascimento.

Segundo Nascimento (2021), a continuidade da vida com saúde abrange necessidades físicas e psicológicas, essenciais para a saúde individual. Ele também destaca que a dúvida entre necessidade e desejo não é a única questão financeira; decidir entre financiar, comprar à vista ou parcelar, e onde investir também são decisões importantes que otimizam recursos, reforçando a importância da Educação Financeira (EF).

Na pesquisa, conforme o Gráfico 3 a seguir, 46% dos alunos se identificaram como poupadores, avaliando o equilíbrio entre necessidades e desejos, comportamento que evita endividamentos e contribui para a economia do país. No entanto, 54% ainda não se preocupam ou adiam decisões sobre EF. O perfil otimista e audacioso dos jovens dificulta a adoção da EF como hábito de vida.

Figura 3- Perfil Pessoal



Fonte: Autores (2024).

Quando questionados sobre compras de valor elevado, 70% dos alunos relataram realizar um planejamento financeiro, 28% consideram as parcelas e apenas 2% compram sem planejamento. A

pesquisa também revelou que 73% dos alunos pagam as faturas do cartão de crédito em dia, com apenas 2% recorrendo ao crédito rotativo. Dentre os alunos, 49% usam o cartão de crédito para pagamentos à vista e 47% para parcelamentos sem juros.

A pesquisa mostra que o acesso à universidade e ao crédito bancário não gerou descontrole financeiro entre os alunos, o que evidencia o aumento do conhecimento e a adoção da EF. Sobre a percepção dos custos, 53% dos alunos fazem avaliação mensal, 43% têm uma ideia dos custos e 6% não se importam. Quanto ao uso de planilhas, 51% controlam mensalmente, 8% apenas quando endividados e 41% não utilizam planilhas.

Perguntados sobre planejamento financeiro, 63% dos alunos afirmaram fazer de forma informal, 11% o fazem com metas definidas e 26% não planejam. Sobre a aplicação da EF, 100% consideraram importante, com 87% julgando-a muito importante.

Quando questionados sobre a abordagem de EF na graduação, 24% afirmaram que diversos temas foram abordados (planejamento, controle financeiro, matemática financeira, mecanismos de controle e consumo consciente), 22% receberam informações focadas em matemática financeira, 24% acharam a abordagem superficial, 23% disseram que foi abordado muito pouco e 7% afirmaram que não houve abordagem.

Na avaliação dos conhecimentos adquiridos na graduação, 15% consideraram os ensinamentos suficientes e 85% os consideraram insuficientes, sendo 65% parcialmente e 20% totalmente insuficientes. Sobre o desejo de mais conteúdo de EF, 94% dos alunos manifestaram interesse, especialmente em exercícios práticos e abordagens mais abrangentes, dada a importância do tema e seu impacto no controle e organização financeira.

A Educação Financeira no Brasil ganhou força a partir de 2010 com a criação da ENEF, tornando o tema mais acessível no contexto escolar. No entanto, o estudo de Jobim e Losekann (2015) destacou que, embora os estudantes tenham apresentado bom comportamento financeiro, o baixo desempenho nas questões de conhecimento financeiro pode ser atribuído à experiência prática ou aos ensinamentos da família.

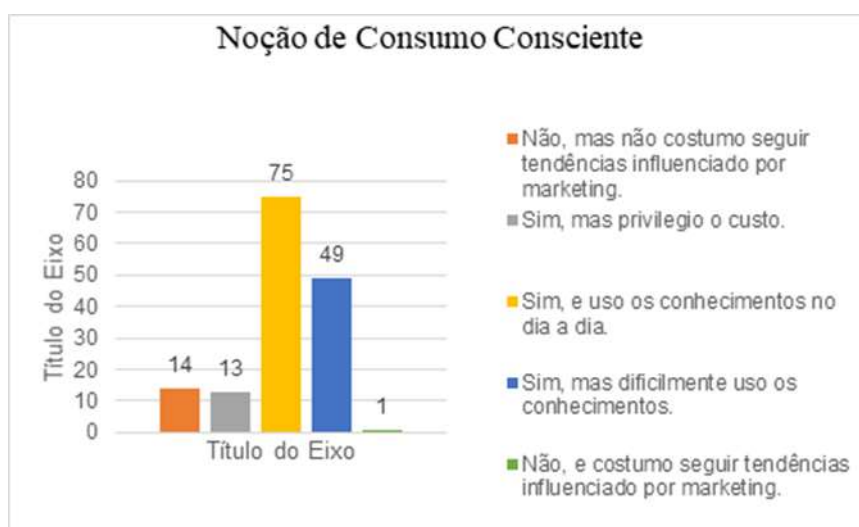
As ações para ampliar os conhecimentos em EF são recentes e requerem maturação, melhorias, e a aplicação prática transversal em diversas disciplinas. A pesquisa mostra que o ensino de EF para os

alunos de Ciências Contábeis da UFSM ocorre de forma semelhante a outras pesquisas, mas ainda há necessidade de evolução e aprimoramento.

4.4 Adoção de Conhecimento Consciente

Neste bloco, avaliou-se se os alunos dominam conhecimentos sobre consumo consciente, a importância de sua prática e se o aplicam no dia a dia, conforme segue na Figura 4.

Figura 4- Avaliação do conhecimento de consumo consciente



Fonte: Autores (2024).

Os resultados mostram que 49% dos alunos informaram ter conhecimento e aplicá-lo, 32% possuem conhecimento, mas não o praticam, 8,5% priorizam o custo, e outros 8,5% não têm domínio do assunto.

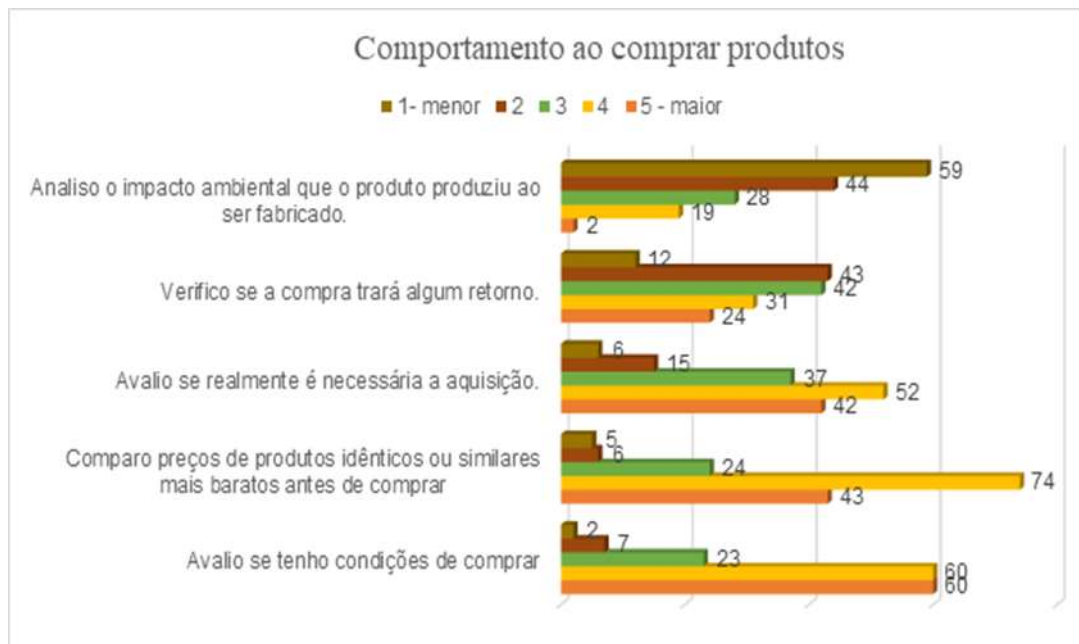
Segundo Macedo (2015), o aprendizado sobre consumo consciente está mais relacionado ao comportamento do que a conceitos financeiros. Apenas essa consciência pode transformar hábitos nocivos em benéficos, promovendo uma vida financeira mais saudável. Assim, a pesquisa revela que o conhecimento, por si só, não garante boas práticas, pois muitos alunos que conhecem o tema não o aplicam, enquanto outros sequer têm conhecimento.

A pesquisa também analisou o comportamento dos alunos ao se prepararem para adquirir um produto, buscando entender os aspectos psicológicos envolvidos na compra.

O gráfico da Figura 5, elaborado com as respostas, revela que a maioria dos alunos não considera o impacto ambiental na fabricação dos produtos nem prioriza a compra de itens que possam trazer

retorno. Por outro lado, há uma forte preocupação em comparar preços, produtos, condições financeiras e a real necessidade de compra.

Figura 5- Comportamento de compras



Fonte: Autores (2024).

Vivemos em uma sociedade onde grandes investimentos são feitos para incentivar o consumo de massa, muitas vezes negligenciando as reais necessidades da população e o impacto socioambiental. Campanhas publicitárias e outras ações visam massificar o desejo de consumo, enquanto o mercado utiliza a geração de empregos como justificativa para suas estratégias de vendas, dificultando a conscientização dos alunos sobre seu papel no ecossistema financeiro. Além disso, a situação econômica do país e os baixos salários tornam o preço final um fator relevante.

O estudo também avaliou o conhecimento dos alunos sobre consumo consciente, pedindo que indicassem quais tópicos dominavam, conforme segue na Figura 6.

Figura 5- Comportamento de consumo consciente



Fonte: Autores (2024).

O gráfico resultante mostra que a maioria dos alunos têm noções básicas de consumir apenas o necessário e planejar o consumo (68%). Quanto à reflexão sobre seus hábitos de consumo, 52% dos alunos acreditam que o tema deveria ser mais divulgado, 37% refletem sobre o assunto, 21% raramente avaliam seu comportamento em relação ao consumo consciente, 7% discutem amplamente o tema entre si, e apenas 2% não consideram relevante estudar o assunto.

Savoia et al. (2007, apud Tenfen 2022) afirmam que consumidores conscientes demandam produtos que atendam suas necessidades de curto e longo prazo, pressionando os provedores financeiros a oferecerem produtos mais adequados. Portanto, educar financeiramente as pessoas com uma metodologia de Educação Financeira (EF) pessoal é essencial para promover o bem-estar financeiro das famílias e desenvolver mercados de consumo sustentável.

Dessa forma, pode-se afirmar que o consumo consciente requer não apenas conhecimento em EF, mas também mudanças comportamentais. A pesquisa sugere que os ensinamentos estão mais focados no gerenciamento de custos e receitas, com pouca ênfase nos aspectos comportamentais, que são explorados pelo mercado por meio do marketing. Nas últimas décadas, a sociedade foi moldada com foco no consumo, acreditando que essa era a única forma de gerar empregos. O marketing, que também incentivou a competitividade por status, fez com que a sociedade perdesse, em parte, a capacidade de análise e questionamento das necessidades e desejos.

Nos últimos anos, com a estabilização dos preços, o apoio da tecnologia e a degradação do meio ambiente, aumentou-se a reflexão sobre o uso dos recursos disponíveis, questionando necessidades, desejos e oportunidades inovadoras. Esses aspectos são tão relevantes que envolvem discussões entre governos, que enfrentam pressões políticas apoiadas por seus mercados produtores.

A dificuldade enfrentada por indivíduos e governos em lidar com essas questões evidencia a necessidade de contínua reflexão e aprofundamento sobre o consumo consciente, como demonstrado neste trabalho. A pesquisa conclui propondo práticas de EF para melhorar o conhecimento, o controle e o planejamento financeiro.

4.5 Boas Práticas de Educação Financeira

A pesquisa demonstrou o interesse e a necessidade de adotar boas práticas de Educação Financeira (EF). Observou-se que o consumo consciente, parte integrante da EF, abrange o planejamento financeiro, a análise de necessidades, a viabilidade de gastos e o controle de receitas e despesas, promovendo uma vida financeira saudável para diferentes faixas de renda.

Destaca-se que as boas práticas de EF começam com um conhecimento claro da situação financeira, envolvendo receitas e custos diretos e indiretos. Ferramentas de controle, como planilhas e aplicativos, facilitam o registro e a visualização das finanças, permitindo a correção de eventuais desvios. Com esse conhecimento, é possível planejar ações e necessidades futuras de forma mais eficiente, alcançando metas, sonhos e preparando-se para eventuais crises.

O estudo também mostrou que o avanço tecnológico trará ainda mais suporte ao gerenciamento financeiro individual. Embora o uso de aplicativos financeiros ainda seja limitado, há uma crescente oferta dessas ferramentas, tanto por bancos oficiais quanto por outras instituições, especialmente devido ao aumento do uso de meios digitais como cartão de crédito, débito e PIX.

Concluindo os resultados da pesquisa, o próximo capítulo apresenta as conclusões e recomendações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa buscou-se analisar a percepção, o nível de conhecimento e as práticas de EF adotadas pelos alunos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. Neste intuito foi aplicado um instrumento para coleta de dados em uma amostra de 152 alunos,

distribuídos entre o primeiro semestre e o nono semestre, nos turnos diurno e noturno. O objetivo da pesquisa foi respondido por meio da problemática: Qual a percepção, qual o nível de conhecimento e práticas de estudantes em nível de formação em Ciências Contábeis a respeito de EF?

Para responder ao problema, a pesquisa elencou como objetivo analisar a percepção, o nível de conhecimento e as práticas de EF adotadas pelos alunos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria.

Como resposta ao objetivo, primeiramente, no Bloco I do instrumento, identificou-se o perfil dos graduandos do curso de Ciências Contábeis da UFSM como sendo: a) gênero predominantemente feminino com superioridade em 41%; b) idade com predominância da faixa de 21 a 25 anos com 54% dos alunos seguido respectivamente com as faixas de 16 a 20 anos com 21%, 26 a 30 anos com 14%, 31 a 40 anos com 7% e 4% para faixa acima de 41 anos; c) quanto ao semestre no qual os alunos cursam pôde-se observar que todos os 9 semestres objetos da pesquisa foram contemplados com percentual de participação na pesquisa de 7% a 16%; d) 85% dos alunos informaram ter renda própria mas que 40% ainda dependiam de complementação da família; e) renda familiar predominantemente de 3 a 5 salários mínimos (49%), 26% com renda de 1 a 2 salários mínimos, 10% de 6 a 7 salários mínimos, 7% de 8 a 10 salários mínimos e 8% com renda acima de 11 salários mínimos; f) famílias que conseguem suprir suas necessidades na sua grande maioria (95%); g) origem predominantemente da escola pública (71,1% no ensino fundamental e 75,7% no ensino médio) desmistificando que a Universidade privilegia alunos das escolas privadas.

Corroborando para atender ao objetivo da pesquisa, o Bloco II do instrumento avaliou o ensino da EF dos alunos e observou-se que: a) os conhecimentos que foram frutos de contribuições e que começaram com os pais estiveram precariamente no ensino fundamental e médio, e mais incisivos na graduação, além das contribuições dos amigos e experiências profissionais; b) junto aos pais os ensinamentos foram com base na administração da mesada, estímulo ao planejamento e o consumo consciente; c) na escola fundamental e no ensino médio a pesquisa identificou deficiência na transmissão dos conhecimentos pois mais da metade dos alunos informaram não ter sido abordado os temas relativos a EF; d) na graduação 92% dos alunos confirmaram ter sido abordado temas de EF mas de abordagens superficiais ou incompletas dos temas.

No Bloco III, para avaliar o conhecimento adquirido ao longo de sua formação acadêmica observou-se que: a) houve uma evolução percentual da ordem de 36% no uso dos ensinamentos de EF antes e

depois na graduação, mas que 50 % dos alunos não fazem uso dos ensinamentos nos seus diversos temas; b) os resultados da pesquisa identificaram a deficiência na formação financeira no contexto escolar objeto da preocupação que levou a criação da (ENEF) indicando correlação com o mapeamento realizado em 2014; c) a apuração do questionamento sobre controle financeiro, diferentemente da pesquisa da (PEIC), a grande maioria dos alunos informaram não estarem endividados e 82% informaram fazer algum tipo de controle de despesas, informaram também que na sua maioria fazem uso de cartão de crédito de forma consciente pagando pontualmente suas faturas sem entrarem no rotativo; d) quanto ao perfil, 9% informaram não se preocuparem com os gastos, 17% se identificaram como gastadores, 28% se identificaram como desligados quanto ao controle e 46% se identificaram como poupadores com pensamento no futuro; e) quanto a aptidão no uso dos ensinamentos da EF 89% informaram estar aptos a utilização mas apenas 23% fazem o uso regular dos mesmos; f) no que tange os conhecimentos adquiridos na graduação 85% consideram que poderiam ser mais explorados e colocados em prática nas diversas disciplinas.

Por fim, no Bloco IV, os dados foram do conhecimento e adoção sobre consumo consciente, e os principais achados foram: a) apenas 49% informaram ter conhecimento e fazer o uso dos ensinamentos, outros 40% informaram ter noção mas não utilizam os mesmos privilegiando o custo ou não se preocupam em aplica-los; b) há forte preocupação em comparar preços e produtos, condições financeiras para compra e se realmente se faz necessária a compra mas não em analisar impactos ambientais ou em retorno que a aquisição possa trazer. c) 44% dos entrevistados informaram consumir apenas o necessário e 22% informaram fazer o planejamento para compra de um produto. d) o instrumento também indicou uma necessidade de uma maior abordagem sobre o tema envolvendo conhecimento, discussão e aplicação.

A pesquisa também propõe boas práticas de EF com base em todas as análises e fundamentações teóricas do trabalho. Constatou-se que o uso de ferramentas e aplicativos podem favorecer no controle e no planejamento, mas que a educação continuada sobre esse tema é importante visto a dinâmica do mundo globalizado.

A pesquisa revelou que os alunos de Ciências Contábeis da UFSM adquiriram conhecimentos de Educação Financeira (EF) desde a infância, principalmente através dos pais, mas de maneira não sistemática. Esse conhecimento foi ampliado no ensino fundamental e médio, ainda de forma desestruturada, indicando falhas no ensino de EF. Durante a graduação, o conhecimento foi

significativamente aprofundado por meio de ensinamentos acadêmicos, experiências profissionais e gestão de recursos.

O estudo também confirmou lacunas no ensino de EF ao longo das diferentes fases educacionais e destacou a necessidade de expandir a pesquisa para outros cursos e instituições de ensino para fins de comparação. Recomenda-se a realização de trabalhos focados em identificar essas lacunas e em propor correções e sistematizações no ensino de EF. Também é sugerido que as matrizes curriculares contemplem disciplinas que aprofundem o tema, beneficiando a formação dos estudantes.

Como contribuição, o trabalho forneceu um panorama da situação atual dos conhecimentos e da aplicação de EF, incentivando reflexões sobre o comportamento, necessidades e desejos dos alunos. Embora os dados sejam de uma amostra específica e não possam ser generalizados, os achados podem estimular novas pesquisas, dada a importância do tema na formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- Andrade, J. P., & Lucena, W. G. L. (2018). EF: Uma análise de grupos acadêmicos. *E&G Economia e Gestão*, 18(49), 106.
- Banco Central do Brasil. (2013). Caderno de EF – Gestão de Finanças Pessoais. Brasília: Cidadania Financeira. Disponível em https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf.
- Banzatto, E. (2019). Percepção das finanças pessoais aplicada a alunos de graduação em ciências contábeis. UTFPR.
- Brito, L. S., Baptista, J. A., Silva, S. R., Braz, S., & Henrique, M. R. (2012, outubro). A importância da EF nos contextos acadêmico e profissional: um levantamento de dados com alunos universitários. IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Resende, Rio de Janeiro.
- Brute, L., & Seibert, R. M. (2004). O ensino da EF a jovens de escolas públicas de Santo Ângelo. *Vivências - Revista Eletrônica de Extensão da URI*, 10(18), 174-184.
- Banco do Brasil. (2021). Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais. Disponível em https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf.
- CNC - Confederação Nacional do Comércio de Bens, S. e T. (2021). Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC). <https://pesquisascnc.com.br/>
- CNDL - Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas. (2017). Pesquisa do SPC. <https://site.cndl.org.br/inadimplencia-estabiliza-em-2017-e-fecha-dezembro-com-602-milhoes-de-brasileiros-negativados-mostra-estimativa-do-spc-brasil/>
- Cordeiro, N. J. N., Costa, M. G. V., & Silva, M. N. (2018). EF no Brasil: uma perspectiva panorâmica. *Ensino de Matemática em Destaque*, 5(1), 69-84.
- Dolvin, S. D., & Templeton, W. K. (2006). Financial education and asset allocation. *Financial Services Review*, 15(3), 133.
- Domingos, R. A. (2022). EF: Uma ciência comportamental. *Recima21, Revista Científica Multidisciplinar*, 3(4), 01-21.
- Donadio et al. (2016). EF de estudantes universitários: uma análise dos fatores de influência. FGV EAESP - GVcef - 03º Encontro Brasileiro de Economia e Finanças Comportamentais.
- Eletros Cultivar. (n.d.). Descubra como o comportamento financeiro impacta na sua vida. Disponível em <https://eletros.com.br/comportamento-financeiro/>.
- Fonseca, J. J. S. (2002). Metodologia de pesquisa científica. Universidade Estadual do Ceará.
- Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goetz, V. R., Almeida, L. G., Salzer, E., Feidem, A., & Gomes, J. K. O. (2021). A utilização da contabilidade como ferramenta na gestão das finanças pessoais: Estudo com os discentes de faculdade particular do oeste do Paraná. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*.

Instituto Brasil Solidário. (n.d.). EF: O contexto do projeto. Disponível em https://www.brasilsolidario.org.br/wp-content/uploads/relatorio_EF.pdf.

Jobim, S. S. A., & Losekann, V. L. (2015). Alfabetização financeira: Mensuração do comportamento e conhecimento financeiros dos universitários da Universidade da Região da Campanha. *Revista Sociais e Humanas*, 28(2), 125-139.

Lixinski, L. Z., & Nichelle, T. M. (2021). Um estudo sobre a percepção de alunos de escolas públicas e privadas de Santa Maria-RS sobre EF. UFSM.

Macedo, et al. (2015). Gestão financeira através do aplicativo Mobills. XII Simpósio de Ciências Aplicadas da Faculdade de Ciências Sociais e Agrária de Itapeva.

Matta, R. O. B. (2010). Oferta e demanda de informação financeira pessoal: O Programa de Educação Financeira do Banco Central do Brasil e os Universitários do Distrito Federal.

Nascimento, L. V. C. (2021). EF: A relação do estudante com o dinheiro. Universidade de Brasília.

Oliveira, M. F. (2011). Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. UFG.

Pereira, J. M. (2019). Manual de metodologia da pesquisa científica (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Pires, V. (2007). Finanças pessoais: Fundamentos e dicas. Piracicaba: Edição do autor.

Potrich, A. C. G. et al. (2013). O que influencia a alfabetização financeira dos estudantes universitários. XVI Seminários em Administração, FEA-USP.

Prestes, G. G. (2023). EF e o ato de poupar renda financeira. UFSM.

RKK Soluções Patrimoniais. (n.d.). Como fazer controle financeiro empresarial. Disponível em <https://www.rrk.com.br/como-fazer-controle-financeiro-empresarial/>.

Savoia, J. R. F. et al. (2007). Paradigmas da educação financeira no Brasil. RAP.

Sharma, E., & Alter, A. L. (2012). Financial deprivation prompts consumers to seek scarce goods. *Journal of Consumer Research*, 39(3), 545-560.

Souza, F. T. G. (2017). Os efeitos do estresse financeiro no ambiente de trabalho brasileiro. Escola de Economia de São Paulo.

SPC Brasil e CNDL. (2014). Indicadores econômicos. <https://www.spcbrasil.org.br/imprensa/indices-economicos>

Teixeira, A. O., Wunderlich, A. N. H., Santos, F. C., & Ferreira, R. T. L. (2010). Vantagens e desvantagens da implantação da disciplina EF nas escolas de ensino médio de Pinhais. Pinhais.

Tenfen, L. E. (2022). EF no Brasil. Monografia submetida ao curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Venâncio, G. P. R., Araujo, M. G., Moreira, A., Avelino, C. H., & Spironelli, F. C. (2020). A educação financeira utilizando conceitos contábeis aplicadas às finanças pessoais como diferencial para jovens aprendizes. *Revista EHumanit@s*, 107–121.

Capítulo 6



10.37423/251210562

O GOSTO DA LEITURA: UM PROJETO LÚDICO PARA DESPERTAR O PRAZER DE LER

Zeneide Gomes da Silva Benigno

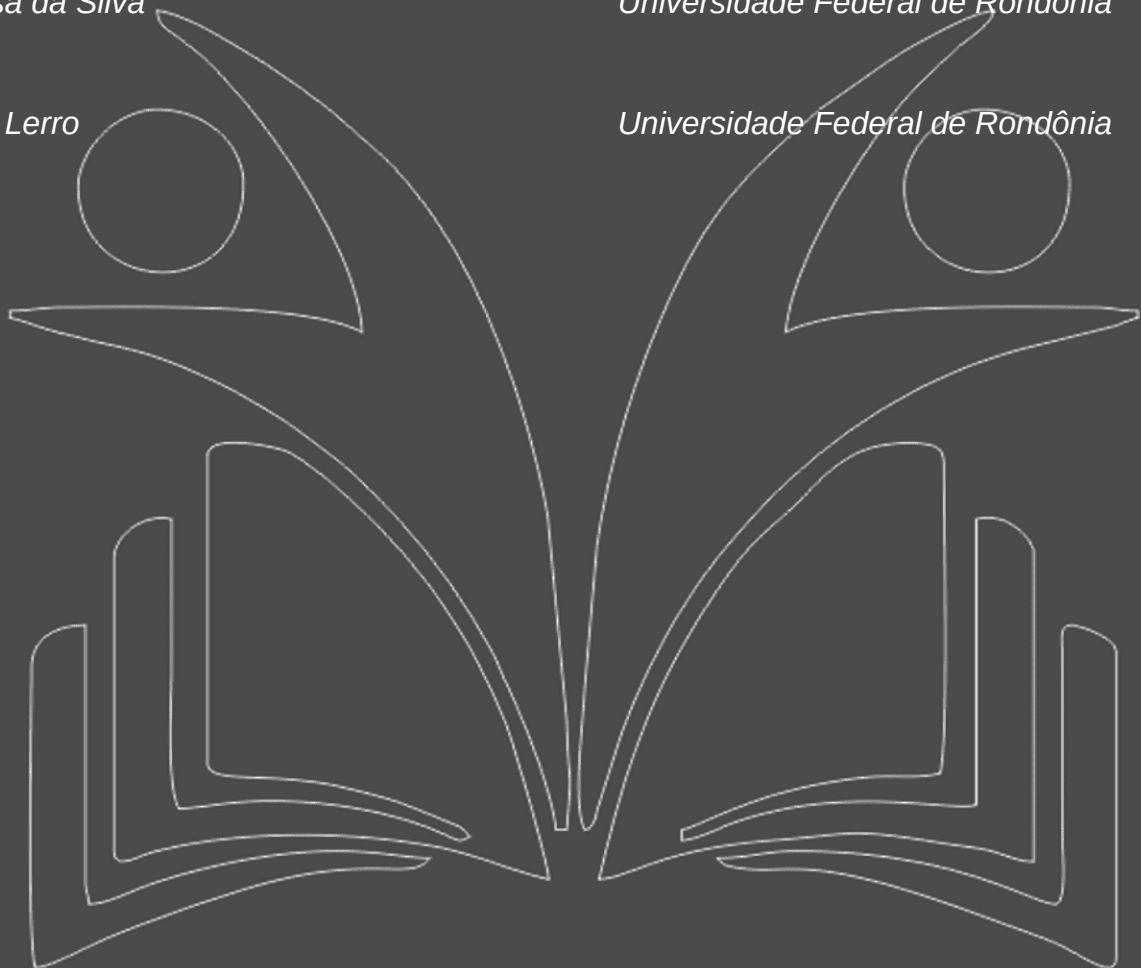
Universidade Federal de Rondônia

Raquel Rosa da Silva

Universidade Federal de Rondônia

Luiz Daniel Lerro

Universidade Federal de Rondônia



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir o projeto “O Gosto da Leitura”, desenvolvido na Escola Santo Antônio I – ZR, no município de Porto Velho, com turmas multisseriadas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A proposta busca promover o prazer pela leitura por meio de práticas lúdicas, como dramatizações, reconto de histórias, leitura compartilhada e oficinas interativas, transformando o ato de ler em uma experiência prazerosa e significativa. A pesquisa apresenta caráter descritivo e abordagem qualitativa, fundamentando-se na concepção de leitura como prática social e instrumento de inclusão, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam avanços significativos na fluência, interpretação e expressão dos(as) estudantes, reforçando a importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: leitura; ludicidade; alfabetização; prática pedagógica; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta considerações sobre a execução do projeto “O Gosto da Leitura: um projeto lúdico para despertar o prazer da leitura”, desenvolvido na Escola Santo Antônio I, na zona rural de Porto Velho (RO), com turmas multisseriadas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O projeto foi idealizado com o intuito de promover a leitura de forma prazerosa e significativa, utilizando atividades lúdicas como dramatizações, contação de histórias, rodas de leitura e produções textuais. Nossos objetivos foram: (a) estimular o gosto e o hábito pela leitura; (b) desenvolver a fluência e a expressividade leitora pelo lúdico; (c) ampliar o vocabulário e a compreensão textual; e (d) fortalecer a autonomia na escrita. Estimulando, assim, a imaginação, a expressão oral e o desenvolvimento da escrita entre as crianças.

Durante o diagnóstico inicial, observou-se que grande parte dos(as) estudantes apresentava dificuldades na leitura e na escrita, o que comprometia a fluência, a compreensão textual e a autonomia leitora. A partir dessa constatação, emergiu o problema de investigação: de que forma as práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, para a melhoria da escrita dos(as) estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental?

Analizamos os impactos das práticas lúdicas na formação de leitores(as) e escritores(as) iniciantes, buscando compreender como o projeto “O Gosto da Leitura” favoreceu a fluência, a interpretação e a produção textual. A relevância desta investigação está na necessidade de ressignificar o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais, valorizando o lúdico como meio de aprendizagem ativa. Segundo Freire (1996, p. 67), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o ato de ler deve ser compreendido como uma experiência libertadora e prazerosa”.

Nessa perspectiva, o projeto contribui não apenas para o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, capazes de interagir com a linguagem de forma sensível e transformadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *O estímulo ao gosto e ao hábito pela leitura*

A leitura é uma prática essencial para a formação integral do sujeito e, quando introduzida de maneira prazerosa, transforma-se em um processo contínuo de descoberta e emancipação. Conforme afirma Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que significa que o ato de ler deve ser compreendido não apenas como decodificação de signos, mas como experiência interpretativa que conecta linguagem, cultura e realidade.

Desse modo, a leitura deixa de ser um exercício mecânico e passa a constituir-se em um ato de consciência crítica e de liberdade. O desenvolvimento do gosto pela leitura implica uma postura ativa do leitor diante do texto.

Segundo Soares (2020, p. 34), “a formação do leitor envolve tanto a competência linguística quanto o prazer estético e emocional que o texto desperta”. Para a autora, o contato com diferentes gêneros textuais amplia a sensibilidade do aluno, estimulando a curiosidade e o desejo de ler por iniciativa própria, uma vez que, aproxima o leitor da literatura permitindo experiências agradáveis e significativas.

De acordo com Chartier (1999, p. 42), “ler é apropriar-se de um texto, transformando-o em experiência pessoal”, uma vez que o ato de leitura se constrói na relação entre o texto, o leitor e o contexto sociocultural. Essa ideia reforça o papel da escola como mediadora na construção do leitor autônomo, pois é no ambiente escolar que o aluno tem contato sistemático com livros, histórias, autores e contextos variados. O ato de ler, nesse sentido, é uma prática social e cultural que precisa ser vivenciada em diferentes formas, e não apenas avaliada por sua técnica.

Para Zilberman (2017, p. 58), o estímulo ao hábito da leitura deve partir de uma concepção de ensino que valorize a afetividade e a mediação docente. A autora explica que “ninguém nasce leitor; o gosto pela leitura é cultivado no encontro entre o texto e o mediador que o apresenta”.

Assim, a figura do professor leitor torna-se essencial, pois é através de sua própria relação com a leitura que os estudantes percebem o valor simbólico e emocional do ato de ler.

Freire (1996, p. 28) acrescenta que “ensinar a ler é um ato de amor, e todo ato de amor é um ato de coragem”. Essa visão humanista do ensino da leitura ressalta a importância da empatia e da escuta no processo educativo. O educador que compreende a leitura como prática libertadora reconhece que cada criança lê a partir de sua história e de seu contexto, e que o prazer pela leitura nasce do reconhecimento de si no texto.

A leitura prazerosa também atua como via de acesso à escrita. Segundo Solé (1998, p. 55), “a leitura é uma atividade interativa em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para construir sentido”. Ao incentivar o hábito de leitura diária, a escola contribui para que o aluno internalize estruturas linguísticas e desenvolva maior competência na produção escrita. Assim, o ato de ler passa a sustentar a habilidade de escrever com coerência e criatividade.

Kleiman (2014, p. 23) destaca que “a leitura é um processo cognitivo e social, que depende tanto do conhecimento linguístico quanto do contexto de interação”. Essa afirmação reforça a necessidade de promover práticas pedagógicas que aproximem a leitura da realidade dos estudantes, utilizando textos que dialoguem com suas vivências e repertórios culturais. A leitura, quando vinculada ao cotidiano, torna-se significativa e desperta o interesse genuíno pelo texto.

Dessa forma, a formação do leitor autônomo exige constância e intencionalidade pedagógica. Conforme afirma Soares (2020, p. 45), “ler é um ato de permanência, de retorno e de repetição que forma o sujeito leitor”. O hábito diário da leitura escolar, aliado ao prazer e à ludicidade, possibilita não apenas o domínio da língua, mas a ampliação da sensibilidade, da imaginação e da capacidade crítica.

O projeto “O Gosto da Leitura” fundamenta-se, portanto, na compreensão de que o estímulo à leitura é também um exercício de formação humana, cultural e social.

2.2 A fluência e a expressividade leitora a partir do lúdico

O desenvolvimento da fluência e da expressividade na leitura requer que o processo de alfabetização e letramento vá além do domínio técnico da decodificação. Segundo Vygotski (2003, p. 115), “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento diversos processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Isso significa que a leitura se torna mais eficaz quando mediada por experiências significativas e envolventes — entre elas, as práticas lúdicas.

O lúdico, entendido como dimensão essencial da infância, constitui um instrumento pedagógico de grande valor para o ensino da leitura. Kishimoto (2010, p. 23) define o jogo e a brincadeira como “atividades que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, promovendo a internalização de valores e conhecimentos de forma prazerosa”.

Nesse sentido, integrar o brincar ao processo de alfabetização significa transformar a leitura em uma experiência viva, afetiva e participativa. Freire (1996, p. 67) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o princípio do lúdico, uma vez que o prazer e a curiosidade despertados nas atividades recreativas tornam-se motores para a aprendizagem significativa. Quando o educador propõe leituras mediadas por dramatizações, cantigas, reconto de histórias e jogos de palavras, ele permite que o aluno associe o ato de ler à descoberta e à criação.

De acordo com Piaget (1978, p. 94), o jogo simbólico é uma forma de assimilação da realidade, por meio da qual a criança reproduz e ressignifica o mundo que a cerca. Aplicado à leitura, o lúdico possibilita que o estudante se reconheça nos textos, atribuindo sentido às palavras de maneira natural e espontânea. A associação entre brincar e ler potencializa o desenvolvimento da fluência, pois reduz a ansiedade e cria um ambiente de confiança e prazer.

Vygotski (2003, p. 134) explica que “na brincadeira, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que é”. Assim, ao dramatizar uma história, recitar uma poesia ou ler em voz alta com entonação, o estudante amplia sua zona de desenvolvimento proximal, experimentando novas formas de expressão e consolidando a habilidade de leitura com fluência.

O lúdico, nesse contexto, não é mero entretenimento, mas uma estratégia que promove a aprendizagem autônoma e colaborativa. Kishimoto (2010, p. 41) reforça essa ideia ao afirmar que “o brincar constitui-se como uma linguagem da infância, por meio da qual a criança se comunica, aprende e se desenvolve”.

Quando o professor transforma a sala de aula em um espaço de ludicidade, ele cria condições para que o aluno experimente a leitura com prazer estético e expressivo. Essa vivência contribui para o desenvolvimento da oralidade, da entonação e da sensibilidade linguística, elementos indispensáveis para a fluência leitora.

Ademais, o uso do lúdico também favorece a inclusão de estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Conforme defende Antunes (2003, p. 56), “o ensino deve ser criativo, investigativo e afetivo, de modo a considerar a singularidade de cada aprendiz”.

As atividades lúdicas — como jogos fonológicos, dramatizações e leitura em duplas — permitem a participação de todos, fortalecendo a autoconfiança e o sentimento de pertencimento. A ludicidade, portanto, atua como mediadora entre o prazer e o conhecimento. Ao promover experiências significativas, ela transforma o processo de leitura em um ato de descoberta e expressão pessoal.

Como afirma Freire (1996, p. 84), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Ler com alegria, curiosidade e liberdade constitui o caminho para a fluência e a expressividade que formam leitores competentes e autores de suas próprias narrativas.

2.3 A ampliação do vocabulário e da compreensão textual

O processo de ampliação do vocabulário e da compreensão textual está intimamente ligado à qualidade e à frequência das experiências leitoras oferecidas aos estudantes. Segundo Soares (2020, p. 78), “a leitura é a atividade central na formação do letrado, pois amplia o repertório lexical, os conhecimentos linguísticos e o universo simbólico do aprendiz”. A ampliação ocorre quando o aluno é exposto a textos de diferentes gêneros, estilos e intenções comunicativas, desenvolvendo sensibilidade linguística e interpretativa.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34) afirmam que “a criança constrói hipóteses sobre a língua escrita a partir de sua interação com textos e leitores experientes”. Assim, o contato frequente com textos variados não apenas melhora a decodificação, mas também possibilita a compreensão das funções sociais da linguagem.

De acordo com Rojo (2009, p. 59), “a leitura é um processo de construção de sentido em que o leitor mobiliza saberes linguísticos, discursivos e enciclopédicos”. Isso significa que compreender um texto vai muito além de reconhecer palavras: exige ativar conhecimentos prévios, inferir informações e relacionar ideias. Nesse processo, o vocabulário atua como ferramenta cognitiva essencial para a elaboração de significados mais complexos e contextualmente adequados.

Para Kleiman (2014, p. 27), “a leitura é uma atividade interativa e estratégica em que o leitor formula hipóteses e as confirma à medida que avança no texto”. Essa definição destaca a importância das

estratégias cognitivas — como a antecipação, a inferência e a verificação — que dependem diretamente da ampliação lexical e da familiaridade com diferentes gêneros discursivos.

Dessa forma, a leitura contínua e prazerosa cria condições para o desenvolvimento da compreensão textual e da reflexão crítica. Geraldi (2015, p. 92) explica que “a leitura é uma prática de linguagem que se realiza em contextos sociais e históricos determinados, e seu sentido é sempre uma construção coletiva”.

Essa visão sociocultural reforça a importância de inserir os alunos em práticas de leitura compartilhada, nas quais a troca de interpretações amplia o vocabulário e o repertório discursivo. A leitura em grupo, discutida e mediada pelo professor, torna-se espaço de diálogo e construção de significados.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 67) orienta que o trabalho com a linguagem deve garantir o desenvolvimento da fluência, da compreensão e da ampliação do vocabulário, com foco na diversidade textual. A proposta de leitura de contos, fábulas, lendas e poesias atende a essa diretriz, uma vez que estimula a curiosidade e a familiaridade com diferentes estruturas linguísticas. Esse processo, além de fortalecer a competência leitora, desperta a criatividade e o gosto pela escrita.

Conforme Koch e Elias (2021, p. 47), “a compreensão textual é o resultado da interação entre o texto e o leitor, que constrói sentidos com base em seus conhecimentos e intenções”. A concepção dialógica destaca que a ampliação do vocabulário não é um fim em si, mas uma condição para que o sujeito possa compreender, interpretar e produzir textos de modo consciente e crítico. O leitor ativo é aquele que domina a linguagem como instrumento de ação no mundo.

Ferreiro (2001, p. 81) sintetiza essa ideia ao afirmar que “a criança aprende a ler e escrever porque vive em um mundo cheio de significações escritas”. Ao proporcionar múltiplas experiências com a leitura, o professor cria condições para que o aluno amplie seu léxico, refine seu pensamento e aprenda a compreender o texto como meio de expressão e transformação.

Assim, o vocabulário deixa de ser uma lista de palavras decoradas e se torna um repertório vivo, construído nas interações e nas práticas de leitura socialmente situadas.

2.4 O fortalecimento da autonomia na escrita a partir da leitura significativa

A leitura significativa constitui o ponto de partida para a formação do sujeito autônomo na escrita. Segundo Freire (1996, p. 13), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação revela que a aprendizagem da escrita é um processo social e dialógico, sustentado pela interação com textos e pela leitura crítica do mundo. Assim, quanto mais o aluno lê de forma compreensiva e reflexiva, mais desenvolve autonomia para expressar-se pela linguagem escrita.

A leitura significativa, como defende Antunes (2003, p. 28), é aquela que “mobiliza o sujeito a compreender, refletir e reelaborar o texto a partir de suas experiências e conhecimentos prévios”. Esse movimento cognitivo e afetivo favorece o domínio da escrita, pois o leitor autônomo torna-se capaz de reconhecer estratégias discursivas, estruturas linguísticas e sentidos implícitos. O aluno que compreende o texto não o reproduz mecanicamente, mas o transforma em matéria-prima para sua própria autoria.

Bakhtin (2011, p. 270) explica que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, respondendo a enunciados anteriores e preparando respostas futuras”. Essa concepção evidencia que escrever é participar de um diálogo contínuo com outros textos e autores.

Assim, a leitura de diferentes gêneros textuais oferece ao estudante repertório linguístico e discursivo que o habilita a produzir seus próprios enunciados de forma consciente e criativa.

Para Leal e Moraes (2012, p. 57), “a autonomia na escrita é resultado de um processo de apropriação da linguagem, que se dá por meio da observação, da reflexão e da experimentação com o texto”.

Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar ambientes de letramento que permitam ao aluno escrever com liberdade e segurança, sem medo de errar. A leitura diária de textos significativos contribui para o domínio da ortografia, da sintaxe e da coesão textual.

Koch e Elias (2021, p. 39) complementam que “a produção de textos é uma atividade discursiva que envolve planejamento, monitoramento e revisão constante, em interação com o leitor implícito”. Portanto, para escrever com autonomia, o estudante precisa desenvolver consciência de que a escrita tem uma finalidade comunicativa e social.

Segundo Solé (1998, p. 61), “a leitura e a escrita são processos recíprocos: enquanto se lê, aprende-se a escrever; e enquanto se escreve, aprende-se a ler melhor”. Essa reciprocidade revela que o aprimoramento da escrita depende diretamente do contato com bons modelos de leitura. As atividades de leitura compartilhada e de produção de textos no projeto “O Gosto da Leitura” permitiram aos alunos transpor estruturas linguísticas aprendidas para suas próprias produções, fortalecendo a autoria e a expressão pessoal.

Geraldi (2015, p. 103) afirma que “a escrita é um ato de autoria, e todo ato de autoria é também um ato de leitura”. O autor destaca que a escrita autônoma não se limita à reprodução de normas gramaticais, mas se manifesta quando o sujeito se posiciona criticamente diante do texto.

O professor, nesse processo, atua como mediador e instigador da autoria, oferecendo feedbacks que valorizam o conteúdo e a intencionalidade comunicativa do aluno.

Por fim, o fortalecimento da autonomia na escrita pressupõe o reconhecimento da leitura como prática social e emancipatória. Como ressalta Freire (1996, p. 22), “ler é um ato de amor e de coragem, é descobrir-se e descobrir o outro”. O projeto “O Gosto da Leitura” evidencia que, quando a leitura é vivenciada de forma prazerosa e reflexiva, a escrita emerge como continuação natural do pensamento e da imaginação.

A leitura significativa, portanto, é o caminho pelo qual o sujeito transforma a palavra em instrumento de criação, expressão e liberdade.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamenta-se na análise e descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto *O Gosto da Leitura: um projeto lúdico para despertar o prazer da leitura*, implementado na Escola Santo Antônio I – ZR, localizada na zona rural do município de Porto Velho, estado de Rondônia, durante o segundo semestre de 2025. Trata-se de uma unidade escolar pública que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inserida em um contexto rural, com características próprias relacionadas ao acesso aos bens culturais, às condições socioeconômicas das famílias e à organização pedagógica multisseriada.

A escola atende uma comunidade predominantemente formada por famílias de trabalhadores rurais, cuja relação com a leitura e com materiais escritos ocorre, em grande parte, de forma restrita ao

ambiente escolar. As turmas participantes do projeto eram multisseriadas, compostas por estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 9 anos, totalizando 16 alunos, os quais apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita no início da intervenção.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes participantes do projeto, bem como a professora regente da turma, a mediadora pedagógica, a orientadora pedagógica e a gestora escolar, que acompanharam e contribuíram para a execução das atividades propostas. A participação desses sujeitos possibilitou uma compreensão ampliada do processo de implementação do projeto e de seus efeitos no cotidiano escolar, considerando tanto o olhar dos aprendentes quanto dos mediadores do processo educativo.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interventiva, uma vez que buscou compreender os efeitos das práticas lúdicas de leitura a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que promoveu intervenções pedagógicas intencionais no contexto escolar.

O projeto foi concebido como uma intervenção pedagógica voltada à promoção da leitura e da escrita por meio de atividades lúdicas, sendo sua investigação orientada pela abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória.

Segundo Minayo (2016, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, a escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os efeitos subjetivos e pedagógicos das práticas de leitura na formação dos alunos, mais do que mensurar resultados quantitativos.

A análise das experiências vivenciadas pelos participantes permitiu identificar transformações no comportamento leitor e escritor, assim como mudanças nas atitudes diante da leitura.

Utilizamos a pesquisa intervencionista, pois aplicamos estratégias metodológicas diretamente na rotina da sala de aula. De acordo com Gil (2019, p. 44), “a pesquisa intervencionista busca modificar uma realidade específica, ao mesmo tempo em que a observa e a analisa cientificamente”.

Dessa forma, o projeto não se restringiu à observação de fenômenos, mas consistiu na implementação de práticas concretas de incentivo à leitura, permitindo a análise dos níveis de fluência leitora dos estudantes antes e depois da intervenção.

O público participante foi composto por estudantes com idades entre 6 e 9 anos, pertencentes a turmas multisseriadas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O total de participantes diretos foi de

16 crianças, com diferentes níveis de proficiência leitora, além da participação ativa da professora regente, de uma mediadora, da orientadora pedagógica e da gestora escolar. A composição garantiu uma visão integral das práticas e resultados, pois envolveu tanto os sujeitos aprendentes quanto os mediadores do processo educativo.

As etapas metodológicas foram desenvolvidas de forma sequencial e articulada, iniciando-se com um diagnóstico inicial das competências leitoras dos estudantes. Esse diagnóstico foi realizado por meio de leituras individuais em voz alta, nas quais foram observados aspectos como fluência, ritmo, entonação, respeito à pontuação e compreensão do texto lido. Durante esse momento, constatou-se que parte dos alunos apresentava leitura silábica, pausada e com pouca expressividade, além de dificuldades na compreensão global dos textos, o que evidenciou a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas.

A partir dos resultados do diagnóstico, procedeu-se ao planejamento e à seleção dos textos literários, priorizando obras adequadas à faixa etária dos alunos e que despertassem interesse e identificação, como contos, fábulas, lendas e poesias. Essa escolha considerou tanto os objetivos pedagógicos do projeto quanto o repertório cultural dos estudantes, buscando aproximar a leitura de suas vivências cotidianas.

Em seguida, foram realizadas oficinas lúdicas de leitura, organizadas semanalmente, nas quais os alunos participaram de atividades como dramatizações de histórias, reconto oral coletivo, leitura compartilhada em grupo e jogos de leitura. Nessas oficinas, os estudantes foram incentivados a interpretar personagens, utilizar entonação adequada, expressar emoções e recriar narrativas, promovendo maior envolvimento com os textos e fortalecendo a fluência e a expressividade leitora.

O processo de avaliação ocorreu de forma contínua e formativa, por meio do acompanhamento da evolução individual dos estudantes. Foram utilizados registros em fichas pedagógicas, observações sistemáticas e gráficos de progresso, os quais permitiram comparar o desempenho leitor antes e após a intervenção. Esses instrumentos possibilitaram identificar avanços significativos na fluência, na compreensão textual e na participação dos alunos nas atividades de leitura.

O processo avaliativo foi contínuo e formativo. Conforme Luckesi (2011, p. 83), “avaliar é um ato amoroso de acompanhamento e de orientação da aprendizagem, não de exclusão”. Assim, o foco da avaliação foi o progresso individual de cada aluno, observando-se a ampliação da fluência, a

expressividade e a compreensão leitora. A cada atividade, as educadoras registravam observações qualitativas sobre a postura dos alunos, suas estratégias de leitura e o envolvimento nas dinâmicas propostas.

Os materiais didáticos utilizados incluíram textos de diversos gêneros (contos, fábulas, lendas, poemas, bilhetes e quadrinhos), cartolinas, giz de cera, lápis de cor e instrumentos musicais simples, além de recursos da própria escola, como o quadro branco e o espaço de leitura.

A análise, de caráter interpretativo, buscou compreender não apenas o avanço técnico da leitura, mas também os aspectos afetivos e simbólicos envolvidos no ato de ler.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A execução do projeto *O Gosto da Leitura* permitiu observar transformações significativas no comportamento leitor e escritor das crianças participantes. No diagnóstico inicial, verificou-se que parte dos estudantes ainda apresentava leitura silábica, pausada e com baixa expressividade, demonstrando insegurança diante dos textos.

Após a intervenção lúdica e a prática contínua de leitura, notou-se o fortalecimento da fluência, da entonação e da autonomia. A ludicidade funcionou como catalisadora da aprendizagem, ao criar um ambiente acolhedor e motivador para o exercício da leitura.

Os registros pedagógicos e gráficos de evolução indicaram que, ao final do semestre, o número de alunos capazes de ler com fluência e ênfase aumentou de forma expressiva. Essa melhora não se limitou à decodificação; os estudantes passaram a compreender o conteúdo dos textos, demonstrando maior envolvimento emocional com as histórias.

Conforme Vygotski (2003, p. 134), “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus pares”. Essa constatação teórica corrobora a observação empírica do projeto: a leitura compartilhada e as dramatizações criaram oportunidades de interação que favoreceram o desenvolvimento da linguagem.

As práticas lúdicas se mostraram decisivas para despertar o prazer pela leitura e a espontaneidade na escrita. Durante as dramatizações e reconto de histórias, os alunos ampliaram o vocabulário e começaram a produzir textos curtos com mais coerência e criatividade.

Kishimoto (2010, p. 27) ressalta que “o brincar é uma forma de expressão simbólica que ajuda a criança a compreender o mundo e a elaborar seus próprios significados”. Dessa forma, o lúdico não apenas estimulou a leitura, mas também promoveu um espaço de produção de sentido, em que as crianças se tornaram autoras de suas próprias narrativas.

A análise qualitativa dos relatos dos educadores demonstrou que o envolvimento afetivo dos alunos com as atividades de leitura aumentou consideravelmente. Houve relatos de crianças que, antes tímidas, passaram a se voluntariar para ler em voz alta, demonstrando entusiasmo e autoconfiança. Essa transformação confirma o que afirma Freire (1996, p. 32): “ler é um ato de liberdade, e ensinar a ler é um ato de coragem e de amor”. A afetividade e o prazer tornaram-se, assim, elementos essenciais no processo de aprendizagem.

Além do avanço individual, o projeto contribuiu para a formação de uma cultura leitora no ambiente escolar. As rodas de leitura passaram a ser momentos esperados pelos alunos, e o espaço da biblioteca ganhou nova significação como ambiente de convivência e descoberta. Zilberman (2017, p. 62) destaca que “a formação de leitores depende da criação de ambientes que favoreçam o contato com o livro e o prazer da leitura”. Essa mudança cultural evidencia a importância da continuidade de projetos semelhantes no currículo escolar.

A prática pedagógica da professora mediadora também se transformou. A mediação leitora passou a ser vista não como uma tarefa técnica, mas como um processo de escuta e diálogo. De acordo com Antunes (2003, p. 49), “ensinar a ler e a escrever é um exercício de mediação que envolve compreensão, afeto e intencionalidade”. A experiência com o projeto levou as educadoras a repensarem suas estratégias de ensino, adotando metodologias mais dinâmicas, criativas e participativas.

Outro aspecto relevante foi a relação entre leitura e escrita. As produções textuais elaboradas após as oficinas mostraram maior domínio da estrutura narrativa, da pontuação e da ortografia. Como observa Ferreiro (2001, p. 81), “a criança aprende a escrever porque lê e escreve em contextos significativos”. O progresso dos alunos demonstra que a escrita não deve ser ensinada de forma isolada, mas integrada às práticas de leitura reflexiva e prazerosa.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam que a ludicidade é um caminho eficaz para a aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais. Ao possibilitar que o aluno vivencie o texto em

sua dimensão estética, emocional e social, o lúdico favorece a construção da autonomia e da expressão. Essa experiência reforça o entendimento de que ler é, ao mesmo tempo, um ato cognitivo e afetivo, conforme explica Solé (1998, p. 71): “a compreensão leitora exige a ativação de processos mentais e emocionais, ambos fundamentais para o sucesso da aprendizagem”.

Em síntese, o projeto *O Gosto da Leitura* demonstrou que a articulação entre leitura, ludicidade e expressão oral produz efeitos concretos na formação de leitores e escritores autônomos. O prazer e o sentido construído nas atividades revelaram-se fatores determinantes para o desenvolvimento da fluência, da criatividade e da escrita significativa.

Os resultados alcançados reiteram o valor de práticas pedagógicas humanizadoras e participativas, nas quais a leitura é compreendida como experiência transformadora, conforme a visão freireana de educação libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto *O Gosto da Leitura: um projeto lúdico para despertar o prazer da leitura* demonstrou a importância de se repensar o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, resgatando o prazer e o sentido social desses atos.

Ao longo da intervenção, foi possível constatar que a leitura mediada por práticas lúdicas desperta a curiosidade, estimula a imaginação e promove o engajamento dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais dinâmico e humanizado.

A leitura, entendida como prática social e cultural, deve ultrapassar a visão mecanicista que por vezes predomina na escola. Conforme afirma Freire (1996, p. 31), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e ensinar a ler implica possibilitar ao estudante interpretar a si mesmo e o meio em que vive.

Nessa perspectiva, a ludicidade assume papel central, pois transforma o ato de ler em experiência de criação e liberdade, aproximando o aluno da linguagem escrita de forma prazerosa e significativa.

Os resultados do projeto evidenciam que o uso de estratégias lúdicas contribuiu para a melhora da fluência e da expressividade leitora, para o enriquecimento do vocabulário e para o fortalecimento da autonomia na escrita. Ao integrar dramatizações, reconto de histórias, leitura compartilhada e jogos de palavras, o ensino da leitura tornou-se um processo mais atrativo e eficiente. Isso confirma o que destaca Kishimoto (2010, p. 42): “o brincar é a forma mais completa de aprendizagem, porque integra emoção, pensamento e ação”.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência revelou também o papel indispensável do professor como mediador. O educador, ao planejar e conduzir as atividades de leitura, atua como facilitador da aprendizagem e inspirador do prazer pelo texto. Nesse sentido, a mediação docente se configura como prática de amorosidade, escuta e valorização das potencialidades individuais.

A autonomia leitora e escritora observada ao final do projeto confirma a importância da leitura significativa no processo de construção da autoria. Isso implica reconhecer que ler e escrever são práticas dialógicas, nas quais o aluno se torna produtor de sentidos e participante ativo da cultura escrita. A leitura, portanto, não apenas desenvolve a técnica, mas forma sujeitos críticos e conscientes de sua voz.

O projeto também contribuiu para o fortalecimento da cultura leitora no ambiente escolar, promovendo o envolvimento coletivo entre alunos, professores e equipe pedagógica. A criação de momentos de leitura compartilhada, apresentações teatrais e exposições literárias consolidou um espaço de convivência e afetividade em torno dos livros.

Do ponto de vista social e educacional, a experiência reforça o compromisso da escola pública com a formação integral do sujeito. Ao compreender o lúdico como ferramenta pedagógica e a leitura como direito, o projeto reafirma os princípios da educação inclusiva e democrática preconizados pela BNCC.

Em síntese, *O Gosto da Leitura* demonstrou que o prazer de ler e a ludicidade são forças transformadoras no processo educativo. O projeto não apenas aprimorou as competências linguísticas dos alunos, mas também fortaleceu valores como cooperação, sensibilidade e curiosidade intelectual.

O desafio que permanece é dar continuidade a essas práticas, garantindo que o ato de ler continue sendo, na escola, uma experiência de encantamento, descoberta e emancipação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bnc.org.br>. Acesso em: 10 set. 2024.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento e prática social. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XVII



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE